



UNCUYO

UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

Cristián Expósito

TESIS DOCTORAL

**Axiología y Educación Integral en la Formación
del Profesorado**

Un Análisis Psicosocial de Valores Éticos y Profesionales en
Estudiantes y Egresados de Carreras Docentes

TOMO I



UNCUYO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

Facultad de Filosofía y Letras

TESIS DOCTORAL

Axiología y Educación Integral en la Formación del Profesorado.

**Un Análisis Psicosocial de Valores Éticos y Profesionales en Estudiantes
y Egresados de Carreras Docentes.**

Doctorado en Educación

Tomo I

Autor: Prof. Cristián D. Expósito
Director: Dr. Rubén A. Peretó Rivas
Co-director: Dra. Roxana G. Marsollier
Mendoza, abril de 2016

Universidad Nacional de Cuyo

Facultad de Filosofía y Letras

Doctorado en Educación (Modalidad Estructurada)

Axiología y educación integral en la formación del profesorado.

Un análisis psicosocial de valores éticos y profesionales en estudiantes y egresados de carreras docentes.

Tesis Doctoral en Educación desarrollada por el Profesor CRISTIÁN DAVID EXPÓSITO, dirigida por el Doctor Rubén A. Peretó y Codirigida por la Doctora Roxana G. Marsollier

Cristián Expósito

Mendoza, 30 de abril de 2016

*“El trabajo del maestro consiste en
ayudar al niño a descubrir la belleza
que se encuentra naturalmente en la
verdad y en la bondad.*

*Esto es algo que no está al alcance de
todos; quizá sea eso, al fin y al cabo,
lo que distinga a un educador
excelente de otro.”*

*Catherin L' Ecuyer,
Educar en la Realidad*

*A mi colega y compañera
de viaje en esta “Tierra de
Sombras”, Roxana y
aquellas tres personitas,
que son la razón de este
esfuerzo: Leonardo,
Agustín y Nicolás.*

Agradecimientos

A mi Director de Tesis por la confianza depositada en mí en los momentos donde todas las puertas se cerraron.

A mi Codirectora por el apoyo en todo momento, acompañamiento denodado y paciencia magnánima.

A la Dra. Hilda Difabio por todo ese conocimiento brindado de corazón “El enviado”.

A la Lic. Carina Benavidez por brindarme el acceso al Instituto San Pedro Nolasco en todos sus niveles.

A la Prof. Mirta Di Césare por abrirme las puertas de la institución de formación docente provincial más importante de Mendoza, la escuela Tomás Godoy Cruz.

A la Mgter. Claudia Sara por permitirme el acceso en la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas.

A las profesoras Andrea Grandinetti y Lorena Sosa por abrirme las puertas del Instituto Pompeya.

A la directora de educación superior del Instituto Leonardo Murialdo, Mgter. Stella Mancuso.

A todas aquellas almas generosas que respondieron la encuesta, especialmente los que sin conocerme, comprendieron el propósito de esta empresa.

A todos los profesores de las cuatro instituciones que cedieron sus horas para el relevamiento y, especialmente, a los que también colaboraron con este estudio.

A mis amigos Juan Pablo y Eduardo por la lectura de algunos puntos escabrosos de esta tesis y la ayuda en el diseño gráfico de la misma.

A mis padres por inculcarme aquellos valores que hoy son tan escasos.

A mis hijos por aguantar a un papá tesista y regalarme todas esas horas que no les pude dedicar.

Y a vos “Bella” porque sos mi guía y mi baluarte... la que siempre está...



Sumario

EPÍGRAFE	VII
DEDICATORIA	IX
AGRADECIMIENTOS	XI
SUMARIO	XIII
RESUMEN	3
ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN	7
JUSTIFICACIÓN	11
PROBLEMAS	15
OBJETIVOS	17
HIPÓTESIS	19
ESTRUCTURA DE LA TESIS	21
PARTE I: EL ESTUDIO DE LOS VALORES Y SU IMPLICACIÓN EDUCATIVA	25
CAPÍTULO 1: LA FILOSOFÍA Y EL ESTUDIO DEL VALOR	27
CAPÍTULO 2: APORTES DE LA PSICOLOGÍA AL CAMPO AXIOLÓGICO	109
CAPÍTULO 3: LOS VALORES Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN	181
CAPÍTULO 4: LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN BUSCA DE UN MODELO AXIOLÓGICO	249
PARTE II: TRABAJO EMPÍRICO, RESULTADOS Y CONCLUSIONES FINALES	303
CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA	305
CAPÍTULO 6: APROXIMACIÓN DESCRIPTIVA	331

CAPÍTULO 7: ANÁLISIS EXPLICATIVO BIVARIADO	371
CAPÍTULO 8: ANÁLISIS POR CONGLOMERADOS.....	439
CAPÍTULO 9: AUTOPERCEPCIONES SOCIALES DE LA AXIOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN.....	459
CAPÍTULO 10: CONCLUSIONES	493
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	517
BIBLIOGRAFÍA.....	519
ÍNDICES	547
ÍNDICE ESPECÍFICO	549
ÍNDICE DE TABLAS	559
ÍNDICE DE GRÁFICOS	569
ÍNDICE DE FIGURAS.....	573
ANEXOS	575
ANEXO Nº 1: INSTRUMENTO DE RELEVAMIENTO	577
ANEXO Nº 2: ANÁLISIS DESCRIPTIVO GÉNERO Y EDAD EN RELACIÓN A LA ELECCIÓN VOCACIONAL ...	583
ANEXO Nº 3: CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS, ANÁLISIS FACTORIAL Y DESCRIPTIVO DE LOS TESTS APLICADOS.....	589



Axiología y educación integral en la formación del profesorado.

Un análisis psicosocial de valores éticos y profesionales en estudiantes y egresados de carreras docentes

Resumen

Axiología y educación integral en la formación del profesorado. Un análisis psicosocial de valores éticos y profesionales en estudiantes y egresados de carreras docentes

La presente tesis se inscribe en el estudio de la axiología de la educación. A partir de una mirada integral del proceso educativo, buscamos conocer las principales concepciones axiológicas que subyacen en docentes y estudiantes de carreras docentes. El estudio analiza las autopercepciones de los participantes sobre los valores priorizados en su proceso formativo y profesional, en función de las características socio-culturales de nuestros tiempos. A su vez, se analizan perfiles pedagógicos y axiológicos subyacentes. Como sustento, se contempla una revisión de las nociones filosófico-antropológicas de la perspectiva axiológica de la educación. La muestra se conformó por un total de 337 docentes en ejercicio y estudiantes de carreras docentes pertenecientes a distintas instituciones de nivel superior de Mendoza. El diseño metodológico es mixto: cuantitativo y cualitativo. En la instancia cuantitativa se aplicó el *Portrait Values Questionnaire* de Schwartz y otras escalas elaboradas ad hoc sobre perfiles valorativos, comportamiento, modelos pedagógicos y éticos. Los datos fueron analizados en progresivos

niveles de complejidad culminando en un análisis por conglomerados de k medias, el cual permite identificar tres perfiles axiológicos coexistentes, claramente identificables y priorizados por docentes y futuros formadores, a saber: conservador, pragmático y trasgresor. Por su parte, la instancia cualitativa permitió profundizar en las valoraciones subyacentes al rol docente, la escuela y sociedad de nuestros tiempos, mediante el uso del análisis lexicométrico, la asociación libre de palabras y el diferencial semántico. De su lectura se infieren valoraciones predominantemente negativas y desesperanzadas en relación a los ejes antes enunciados, aspecto que complementa y enriquece los resultados obtenidos en la instancia cuantitativa. Los resultados, constituyen un singular aporte al estudio del campo de la axiología de la educación, a la vez que suscitan una reflexión sobre la formación en valores en educación superior y su impacto en la trayectoria profesional.

Abstract

Axiology and Integral Education in Teacher Training Programs. A Psychosocial Analysis of Ethical and Professional Values in Students and Graduates in the Field of Teaching.

This paper discusses the axiology of education. Having an overall look at the education process, we aim at discovering the main axiological conceptions both in students and professors involved in University programs dealing with Pedagogy. Considering present-day socio-cultural characteristics, the study analyses participants' self-perception of those values regarded as a priority both as students and as professionals. Underlying pedagogical and axiological profiles are also analyzed. Some philosophical-anthropological notions on the axiological perspective of education are discussed to support this theory. The sample involved 337 teachers and students from different higher education institutions in Mendoza. The methodology applied was mixed: quantitative and qualitative. At the quantitative level, the *Portrait Values Questionnaire* as well as other *ad hoc* charts based on value profiles, behavior, and pedagogical and ethical models were applied. Data were analyzed at different levels of complexity, ending at a K-means clustering analysis, which shows three axiological, co-existent profiles, clearly identifiable and highly valued by teachers and trainers to be: they are

conservative, pragmatic and transgressive. On the other hand, through lexicometric analysis, free word association and semantic differential, the qualitative aspect provided a chance to go deeper into the values underlying the teaching role, as well as that of present-day school and society. Some predominantly negative and hopeless conceptions concerning the issues mentioned above can be inferred from their reading, an aspect which complements and enhances the results shown by the quantitative aspect. The results are a unique contribution to studies in the field of the Axiology of Education. At the same time, they are an invitation to reflect about the teaching of values at the higher level of education and the impact they make on the careers of professionals in the field.

INTRODUCCIÓN



Pocos son los maestros que forman discípulos, pero más escasos aún son aquellos que forman maestros.

Cuando uno se enfrenta a una temática tan vieja y tan moderna como los valores, el campo de trabajo es inconmensurable por la simple razón que hablar de valores es hablar de la propia vida del hombre, su moral, su sociedad, su educación.

Es una cuestión trillada en nuestros días escuchar decir que *“estamos atravesando una crisis de valores, una crisis social”* y sin duda es así, todo cambio genera crisis y la volatilidad de bases culturales en nuestros días acentúa y prolonga en el tiempo esta situación. ¿Cuál es el problema, la causa de esta crisis? Obviamente no pretendemos dar respuesta acabada en este prolegómeno, sin embargo, un factor importante es la propia falta de claridad como sociedad para discernir entre el bien y el mal o, dicho de una manera más áspera, el progresivo deterioro de valores sociales y virtudes personales transmitidos generacionalmente de padres a hijos.

Es una tarea muy delicada, a la vez que compleja, la que asume una persona cuando decide “educar”, porque educar es transmitir cultura y la cultura es el conjunto de valoraciones que distinguen y dan pertenencia al hombre dentro de una comunidad.

La sociedad demanda educación para las nuevas generaciones, para conservar y acrecentar la cultura, la identidad y los valores que la hacen única

como tal. La sociedad propuso la transmisión de modelos axiológicos para autosustentarse en el tiempo.

La educación siempre buscará la perfección y su optimización, los problemas surgirán al tratar de precisar el contenido específico de tal perfección: qué valores, sentido y orden jerárquico le dan las bases a una mejor educación. El origen de toda discrepancia se encuentra en la más profunda naturaleza del valor. El carácter emocional del conocimiento del valor es la fuente de la propia desnudez de la razón que lleva a algunos a defender a puñetazos limpios que los valores son eternos. Sin lugar a dudas, tanta contundencia física resta contundencia racional a los valores.

“Nadie pretende convencer de la exactitud de un razonamiento matemático a bastonazos; el sólo razonamiento se basta. Sobran los golpes. Cuanto más desnudos andamos de razón, más uso hacemos del garrote” (Fullat, 1982: 47).

Los valores son como la belleza, no pueden imponerse, sólo se muestran y no se demuestran; se pueden contagiar pero no obligarse. Es por eso que decimos que andamos desnudos de razón ante el valor, sin razones capaces de convencer y con tantas razones para explicarlos que se hace imposible la posibilidad de la mejor opción. Nos movemos en la duda con la certeza de la verdad y caminamos entre inseguridades que se muestran como seguridades siempre personales. En síntesis, hay valores porque hay subjetividad, pluralidad, libertad y entendemos a los valores porque hay racionalidad, objetividad y necesidad de comprender la singularidad compleja del hombre (Gervilla Castillo, 1988: 14).

La educación busca alcanzar el bien y lo bueno, es un camino siempre inacabado, una constante entre subjetivismo y objetivismo, entre razones y pasiones, de dudas más que de seguridades. Esa es la configuración de la esencia del hombre, su cultura y su sociedad. Esa es la configuración de la educación del hombre.

Justificación

El ser humano está dotado con la capacidad de poder discernir, discriminar, juzgar todo lo que le rodea. A partir de esta facultad le da sentido y valor a su existencia. De manera tal, que el valor está presente en la vida del hombre a través de los objetos, actividades, vivencias, sucesos, proyectos; incluso, de las personas.

"Los valores forman parte de nuestra existencia tanto como las cosas, personas e instituciones que nos rodean. Dejarlos de lado es imposible. Corresponde hacerse cargo de su presencia, pues la calidad de nuestras vidas dependerá del valor de los objetos que usemos, gocemos o seamos capaces de crear" (Frondizi, 1977: 481).

Siguiendo el proceso reflexivo de Howe y Howe (1979: 19) podemos observar que los valores orientan y dan un verdadero sentido a la vida del hombre. Si los valores elegidos son claros y consistentes, procuran gran satisfacción y una manera de vivir más significativa. De lo contrario, si los valores elegidos son confusos, contradictorios o directamente no existen, la vida del hombre resultará problemática y frustrante.

Los valores son necesarios porque, a través de ellos, el hombre busca el sentido de su vida haciendo realidad aquello que lo hace esencialmente humano: *“la capacidad de optar libremente en su propia realización personal”* (Cembranos, 1981: 21)

Tanto desde el plano antropológico como biológico, esta necesidad de realización es considerada como un impulso natural del ser humano (Escámez, 1976: 204). En esta línea de pensamiento se posicionan pensadores tales como Jacques Maritain, Carl Ransom Rogers y el sociólogo Erich Fromm. En el ámbito de la educación, la autorrealización es considerada como el fin fundamental de la misma. En pocas palabras, hablar de valores implica educación e implica autorrealización del hombre.

Los valores es un tema de gran relevancia en nuestra sociedad. Permanentemente hablan de ellos los políticos, sociólogos, medios de comunicación, ONG's, instituciones religiosas, etc.

Ahora bien, este interés por lo axiológico surge de la sociedad y se manifiesta en la educación formal, exigiéndole que forme a las nuevas generaciones de acuerdo a determinados modelos socioculturales que responden a una determinada jerarquía de valores.

“Es un camino que vale la pena transitar si queremos un país basado en valores como la honestidad, el respeto por las instituciones, la búsqueda de la verdad, la justicia, la democracia, la solidaridad y la equidad” (Tedesco, J. 2005: 153)

Esta situación se complejiza a medida que surgen nuevos cambios políticos, tecnológicos, sociales, culturales, etc. y, como es sabido, la educación desempeña un papel significativo en estos cambios, siendo la precursora de voces críticas en los sistemas e ideologías dominantes.

Sin embargo, todos estos cambios también impactan sobre el sistema educativo, y no todas las instituciones y las personas que lo componen tienen

la suficiente flexibilidad para poder asimilar una permanente reelaboración de las reglas sociales plurales y cambiantes. Esto puede traer aparejado dos situaciones extremas, una es en las que se trata de sostener y reforzar las viejas estructuras de valores generando situaciones confusas, anquilosadas y alejadas de la realidad; y la otra situación es la que surge frente a la imposibilidad de poder abarcar y comprender estos complejos cambios, como consecuencia se deja de lado todo aquello que implique disenso y se elaboran sintéticas normas de convivencia a las que se circunscriben las instituciones educativas. Estos cambios tan radicales surgidos de la sociedad obligan a reevaluar el concepto de valor dentro de la educación (Alonso, 2004: 105-110).

Existe, en todos los países que promueven la educación del ciudadano, la necesidad de incluir a los valores dentro del sistema educativo y, con especial atención, en los diferentes planes de estudio de todos los profesorados. Es necesario, para una educación integral, el conocimiento personal de los valores y cómo éstos influyen en el ejercicio de la docencia. De esta manera, la educación debe promover la reflexión para perfeccionar, optimizar y mejorar todo lo que la persona es.

Es por este motivo que se habla de una Educación Integral, una educación que abarque aquellos valores que permiten planificar mejor o con más amplitud el fenómeno educativo y sean el elemento que permita describir y evaluar la calidad y eficacia del propio proceso educativo. *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana”* (Naciones Unidas, 1948)

“El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.”
(Naciones Unidas, 1959).

En nuestro país, la Ley de Educación Nacional N°26.206 también deja por sentado la importancia de brindar una educación Integral. *“La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida”* (Ley N°26.206, 2006).

En síntesis, una educación Integral responde a planteos propiamente educativos, relacionados directamente con la plenitud de la persona y la realización de valores.

La educación entendida en su sentido pleno pretende llevar a su plenitud al sujeto, desplegar equilibradamente sus energías, hacerle un hombre capaz de actuar eficazmente en el medio natural y social, y esto implica que debe contemplar la totalidad de los valores. (Marín Ibáñez, 1993: 108)

La formación del profesorado, no sólo incluye la formación métodos, procesos y teorías propias de la profesión, sino que también implica, siguiendo a Martín y Alcántara (2003: 2), un modo implícito y explícito de transferencia de hábitos, actitudes y valores con un contenido ético. Teniendo en cuenta que la docencia es un servicio imprescindible que pretende dar respuesta a problemas sociales complejos y específicos, es que se hace necesaria una formación que asegure la buena práctica profesional.

Es por este motivo que consideramos de sumo interés el estudio de la educación integral y de los valores en la medida que contribuye a explicar y planificar mejor y con más amplitud el fenómeno educativo. También es un estudio que permite describir y evaluar la calidad y eficacia del propio proceso educativo.

Problemas

1. ¿Qué es el valor y cómo se manifiesta?
2. ¿Cuál es la relación entre valores y educación?
3. ¿Cuál es el papel del profesor como agente transmisor de valores?
4. ¿Cuál es el modelo axiológico del profesor al terminar su formación profesional?
5. ¿Coinciden los valores personales del profesor con los que elige como valores educativos a fomentar en sus alumnos?
6. ¿Influyen las orientaciones elegidas de los profesorado en la conformación de un determinado perfil valorativo?
7. ¿Influyen los perfiles de gestión de las instituciones en la formación de determinadas posturas valorativas en sus alumnos?
8. ¿La intención de dedicarse a la enseñanza es una variable que marca diferencias a nivel social?
9. Los valores educativos que el profesor elige, ¿responden a un modelo axiológico definido?

Objetivos

De acuerdo con los problemas planteados proponemos dos bloques de objetivos correspondientes a un mismo objeto de estudio que tratamos desde una doble vertiente teórica y empírica:

Objetivos para estudio del valor en relación a su vinculación con lo educativo.

1. Analizar el concepto de valor estudiando las diversas interpretaciones y características del mismo.
2. Fundamentar el proceso educativo desde la axiología.
3. Situar el estado de la cuestión en torno a la educación formal y a los valores.
4. Determinar qué valores configuran el modelo axiológico de la educación actual.
5. Analizar el papel del profesor como agente transmisor de valores.

Objetivos para el estudio empírico.

1. Conocer cuáles son los valores priorizados por los estudiantes y profesionales en educación.
2. Investigar los valores que los docentes o estudiantes estiman conveniente transmitir a los alumnos y comprobar a qué modelo axiológico responde.
3. Comprender cómo se estructura la jerarquía de valores personales y socioculturales de los docentes y estudiantes de profesorado.
4. Conocer la relación existente entre los valores personales del profesorado y los que desea transmitir a sus alumnos.
5. Identificar y comparar el perfil axiológico de estudiantes y egresados de carreras docentes.
6. Contribuir al campo de estudios sobre axiología en la formación docente y desempeño profesional.
7. Ofrecer instrumentos de medición que permitan conocer cuáles son los valores del profesorado y los valores que consideran que se deben fomentar en educación, de acuerdo con todos aquellos documentos nacionales e internacionales que versen sobre educación.
8. Comprobar si existen diferencias de acuerdo con las variables carrera docente, especialidad e intención de dedicarse a la enseñanza.

Hipótesis

Hipótesis 1:

Las variables de base (género, edad, etc.) presentan diferencias significativas en los perfiles valorativos.

Hipótesis 2:

Existen diferencias significativas entre el perfil valorativo correspondiente a instituciones de gestión privada (confesionales) y de gestión estatal (no confesionales)

Hipótesis 3:

Existen diferencias significativas entre la postura valorativa correspondiente a los estudiantes y docentes de la muestra.

Hipótesis 4:

Las autopercepciones de los participantes, asociadas a las connotaciones socioculturales de la carrera docente, delimitan un determinado perfil psicosocial valorativo.

Hipótesis 5:

Existiría una dicotomía entre lo que la persona considera como valor -en teoría o hipotéticamente- y lo que vivencia y manifiesta comportamentalmente en su realidad cotidiana.

Hipótesis 6:

Las personas que tienen un perfil predominantemente intelectual y altruista buscarían promover el desarrollo de una educación integral y significativa.

Hipótesis 7:

Los estudiantes y docentes presentan perfiles valorativos con marcada tendencia a la tradición y conservación de los valores sociales y morales.

Estructura de la Tesis

Luego de presentar la problemática a abordar en este estudio, su justificación, objetivos e hipótesis, parece oportuno delinear el plan de trabajo seguido para su desarrollo y exposición.

El estudio se divide en dos partes: la primera, dedicada al Marco Teórico y la segunda, centrada en el trabajo empírico, las conclusiones y reflexiones finales.

El Marco Teórico está conformado por cuatro capítulos. En el Capítulo 1 se presentan los fundamentos filosóficos que subyacen a nuestro estudio. Desde la misma noción de valor, se ofrece un recorrido por las principales concepciones y teorías axiológicas, de la mano de los principales referentes desde la antigüedad hasta nuestros días: Sócrates, Platón, Aristóteles, Santo Tomás de Aquino, Kant, Nietzsche, Scheler, Frondizi, Escuela Austríaca y de Praga, entre otros autores contemporáneos.

El Capítulo 2, versa sobre las distintas perspectivas que adquiere la noción de axiología desde las diferentes disciplinas. En especial, nos referimos a la Psicología, Antropología, Sociología y Psicología Social, exponiendo cómo cada de una de ellas aborda la problemática axiológica en un singular enfoque, a través del legado de sus principales referentes.

En el Capítulo 3 nos adentramos en el mundo de la educación. El objetivo es desentrañar la relación existente entre los valores y la enseñanza, partiendo desde distintos enfoques y concepciones tanto pedagógicas como éticas. Asimismo, se aborda la fundamentación axiológica del currículum y el rol que compete a los distintos actores del sistema.

Para finalizar este apartado teórico, en el Capítulo 4, se aborda la noción de educación integral, sus implicancias y principales modelos axiológicos subyacentes, en un recorrido histórico que va desde la Antigua Grecia y su legado hasta nuestros días donde la crisis en valores es inminente e impregna al sistema educativo en conjunto con la sociedad.

Como señalamos precedentemente, la segunda parte se centra en el trabajo empírico e incluye tanto el diseño metodológico de la investigación como los resultados obtenidos y las respectivas conclusiones. Se encuentra dividido en seis capítulos cuyos principales contenidos detallamos seguidamente.

En el Capítulo 5 se expone el diseño metodológico del estudio, el cual contempla dos instancias: una cuantitativa y otra cualitativa. Se definen las variables de la investigación, se caracteriza la muestra, se enuncian las diferentes técnicas y herramientas utilizadas en la construcción de un instrumento propio de relevamiento para efectuar el trabajo empírico. Asimismo, se señalan procedimientos y características del procesamiento de los datos.

El Capítulo 6 presenta los primeros resultados mediante una aproximación descriptiva de los datos. En sus páginas se encuentra la descripción de variables sociodemográficas, posturas valorativas, perfiles éticos, pedagógicos y psicosociales.

En el Capítulo 7 se realiza el análisis explicativo bivariado donde buscamos analizar asociaciones y correlaciones entre las variables analizadas, mediante un exhaustivo análisis estadístico.

El Capítulo 8 presenta un análisis de mayor complejidad estadística, donde se trabaja con la totalidad de variables estudiadas en un examen

multivariado que da lugar a un análisis por conglomerados, estudio que permite identificar claramente los perfiles axiológicos presentes en nuestra muestra.

Para finalizar con el trabajo empírico, el Capítulo 9 se centra en el análisis cualitativo, donde a través del uso de herramientas tales como análisis lexicométrico, asociación libre de palabras y diferencial semántico, se profundizan las principales autopercepciones sociales sobre los valores en la educación y la sociedad, así como aquellas sobre el rol docente en nuestros días.

Finalmente, se recogen en el Capítulo 10 las conclusiones y reflexiones finales, que consta de cuatro puntos. En el primero de ellos se realiza una síntesis de los principales aspectos teóricos. El segundo presenta un análisis detallado de las hipótesis planteadas originalmente a la luz de los resultados obtenidos en el estudio. El tercer punto se refiere a los aportes del estudio y el cuarto, destaca las reflexiones finales y posibles proyecciones de la tesis.

Acompañan posteriormente las referencias bibliográficas, índices específico, de tablas y de gráficos y los correspondientes anexos.



Parte I:

El Estudio de los Valores y su
Implicación Educativa



CAPÍTULO

1

La Filosofía y el Estudio del Valor

1. Precedentes axiológicos
2. Principales teorías axiológicas
3. La ética y la moral en relación con el valor
4. Concepto y Definición de Valor
5. Características del valor, jerarquía y categorizaciones

1. Precedentes axiológicos

La axiología es una disciplina relacionada directamente con la filosofía, que tiene por objeto el estudio del valor en cuanto tal. También se la denomina como “Teoría general de valores”.

El término “axiología” proviene del griego *Αξιός* (axios) que significa “valioso” y *λόγος* (logos) que hace referencia a la ciencia o discurso.

Esta rama de la filosofía surge, como disciplina de estudio, a finales del siglo XIX y principios del XX de la mano de Paul Lapie (1869-1927) en su obra *Logique de la volonté (1902)*¹, Eduard Von Hartmann (1842-1906) en *Grundriss der Axiologie (1908)*, Rudolf Hermann Lotze (1817-1881), Franz Brentano (1838-1917), Alexius Meinong (1853-1920), Christian von Ehrenfels (1859-1932), Heinrich Rickert (1863-1936), Richard Müller-Freienfels (1882-1949), Hugo Münsterberg. (1863-1916) entre otros. (Ferrater Mora, 1965: 870).

Si bien, la axiología como disciplina de estudio consta de poco más de un siglo, los valores han sido objeto de estudio desde la antigüedad. Muchos pensadores han abordado conceptos tales como: bien, justicia, verdad, belleza desde hace varios milenios. El estudio de los valores y su implicancia es un tema tan viejo y tan moderno como la vida misma. El abordaje de la problemática axiológica, ha adquirido matices diferentes según los tiempos,

¹ Versión española: Autor/es, Lapie, Paul. Título, *Lógica de la voluntad*. Publicación, Madrid: Daniel Jorro, 1903. Descrip. física, 344 p.

los contextos, las ideas dominantes, los distintos filósofos que hablaron de valores, pero jamás, ha dejado de ser un interrogante.

Desde los primeros indicios de filosofía grecolatina, existe un precedente de estudio y sistematización de los valores a través de las obras de los sofistas (s. V a. C.). Ellos destacan la dicotomía entre lo que es valioso por naturaleza y lo que es considerado valioso por los hombres (Messer, 1932: 9). Con este tipo de planteos se da inicio a la polémica valor *versus* valoración que mantiene vigencia hasta el día de hoy y que ha sido tratada por la mayoría de los pensadores de la historia occidental. Este tema será abordado oportunamente.

Siguiendo con esta breve historia de los filósofos que trabajaron el tema de los valores rescatamos el pensamiento de Sócrates (469-399 a. C.) quién centró su moral en el conocimiento de uno mismo. El sostiene la necesidad de distinguir lo bueno de lo malo y dirigir las acciones humanas al bien. A Sócrates le interesa el hombre en cuanto sujeto moral. La concepción del alma es ética, su propia concepción del alma "es ética a fin de cuentas, pues el hombre fundamenta su conducta en el verdadero conocimiento de los valores morales" (Capitán, 1984: 68). El pensamiento de Sócrates también gira en torno al concepto de *εὐδαιμονία* (eudaimonía), término griego que más que felicidad denota "...un desenvolvimiento del hombre, de su acción y de su estado, valioso en sí" (Campillo Carrillo y Millán Puelles, 1985: 107).

Platón, en su trabajo filosófico, realiza una equiparación entre "ser" y "valor". Para él, las "ideas" son el "ser verdadero" y el ser verdadero es el "valor". El ser verdadero posee la máxima dignidad; esto es lo que lo hace eminentemente valioso (Ferrater Mora, 1965: 868).

La *Ética a Nicómaco* de Aristóteles (384-322 a.C.) es la obra axiológica de mayor extensión del mundo antiguo. Para Aristóteles la acción humana se realiza en vistas a un fin, y el fin de la acción es el bien que se busca, por lo tanto lo valioso está en el bien al que tiende la acción y la acción es valiosa porque el fin es valioso (Ferrater Mora, 1965: 596).

En el medioevo, Santo Tomás de Aquino (1225-1274), como representante de la Escolástica, es considerado antecedente del realismo axiológico por haber afirmado que el ser y el bien se identifican, sin que este último "añada nada real al ser, más que la relación de razón o conveniencia" (Gervilla, 1991: 63). El hecho de que todos los seres sean portadores de bienes no significa que todo bien sea igualmente valioso para cualquier ser.

Uno de los grandes exponentes de la modernidad es Immanuel Kant (1724-1804), quien sostiene que el ser y el valor aparecen enfrentados. Para Kant, la razón es una y el uso que de ella se hace puede ser especulativo o práctico. Cuando el uso es especulativo, sólo puede abarcar aspectos fenoménicos. Por otra parte, cuando su uso es práctico, la razón se convierte en una vía de acceso a las realidades transfenoménicas y su conocimiento se niega a la razón especulativa:

"la ignorancia a la que abocan los límites impuestos a la razón especulativa es el punto de partida para el conocimiento de aquellos grandes temas que no habían podido ser abordados (...) la ignorancia, desde las posibilidades de la razón, en su uso especulativo, es el punto de partida para acercarse a las realidades transfenoménicas, pero desde otro uso de la razón: el uso práctico" (Escámez, 1990: 282).

Esta discriminación entre razón teórica y razón práctica es uno de los precedentes más relevantes de la axiología. La Crítica de la Razón Pura parte de hechos empíricos, objetos, fenómenos; formula juicios respecto del ser. Por otra parte, la Crítica a la Razón Práctica tiene sus bases en la propia ley moral y se ocupa del deber ser, el "reino de los fines, del valor, en donde el deber impera sobre el ser y sólo la voluntad tiene acceso" (Marín, 1976: 105).

Nietzsche (1844-1900), sostiene que los valores de la Alemania cristiana estaban en decadencia, él los calificó de "burgueses", propios de los débiles y esclavos. Ante esta situación, propone una transformación axiológica de la que

surgirá el *superhombre*. Éste es un hombre perfecto que, en continua lucha con otras voluntades individuales, ha expandido su voluntad individual alcanzando la realización y expresión plenas de toda su energía. A este estado tiende desde su propia *voluntad de poder*. El superhombre se rige por la *moral de dominio*, que no conoce más norma que aquélla dictada por su voluntad de poder, que está por encima del bien y del mal. También dice que “el sentido dinámico de la historia es una continua creación y aniquilación de valores. Tales valores, creados por el hombre, se estabilizan en una tabla que adquiere vigencia pasajera, pues más tarde será suplantada por otra” (Frondizi, 1977: 51). De esta manera surge el dogmatismo de los valores, cuando los hombres olvidan que esas tablas fueron creadas por ellos mismos y se rigen por ellas proyectándolas como válidas para siempre (Goma, 1989: 229).

Los filósofos, Max Scheler (1874-1928) y Nicolai Hartmann (1882-1950), aseveran que cada valor es en sí mismo independientemente de que sean o no evaluados o estimados. Por tanto, este planteo parte de un fundamento objetivista del valor.

Por otra parte, pensadores de la talla de Bertrand Russell (1872-1970), afirman que no puede existir un valor independiente de la valoración que efectúa el sujeto. Este planteo está sustentado desde la perspectiva axiológica subjetivista.

2. Principales teorías axiológicas

Existen dos grandes teorías de investigación axiológica que se contraponen conceptualmente dependiendo de la forma en que se considere al valor, objeto de estudio de esta ciencia. Una de estas teorías considera al valor independientemente del sujeto, de la conciencia valorativa del sujeto. Por lo tanto, para esta teoría, el valor será *objetivo*. La otra teoría considera que el valor sólo existe en tanto se relaciones fisiológica o psicológicamente con el sujeto que valora. Para esta teoría, el valor es subjetivo. (Gervilla, 1991: 59). A continuación, describiremos brevemente las principales nociones que cada una de ellas sustenta.

2.1. El subjetivismo axiológico

El subjetivismo axiológico es una forma de individualismo donde el sujeto, por sí solo (individualmente considerado) otorga valor a un objeto, acto o suceso. Risieri Frondizi (1977: 503) sostiene que "...el valor depende de la valoración, es decir, de la reacción del sujeto frente al objeto que valora". Ahora bien, si trasladamos la valoración del sujeto individual al colectivo, la valoración se amplía y podríamos definirlo como cultura (Marín, 1990: 170)

Este tipo de pensamiento axiológico basado en el subjetivismo, otorga al sujeto la responsabilidad de darle valor a las cosas. De esta manera las cosas no son valiosas por sí mismas, sino que es el hombre quién acredita su

valoración. Es decir que los valores se identifican con la valoración que realiza el sujeto de igual manera que la percepción se identifica con la cosa percibida.

“en la medida que presuponen que el valor depende y se fundamenta en el sujeto que valora: así desde estas posiciones teóricas, el valor se ha identificado con algún hecho o estado psicológico” (Muñoz, J. 1998).

Antes de adentrarnos de lleno en cada una de las teorías más clásicas del subjetivismo axiológico, plantearemos tres de los aspectos centrales sobre los cuales estas teorías se basan (Garzón, A. y Garcé, J. 1998: 364).

El primer punto a considerar es el hecho de que se establece una identificación entre valor y valoración. Para estas teorías, sólo tiene sentido aquello que es elaborado por el sujeto, construido por el hombre que valora. Por lo tanto, el valor solamente existe, siempre y cuando haya un sujeto que pueda construir la valoración. Es decir, que los valores no pueden darse fuera del marco de la actividad valorativa del sujeto, identificándose el valor con el acto valorativo como una construcción propia y exclusiva del sujeto.

El segundo punto a considerar es que el valor aparece como una cualidad que se refleja en los objetos. Es decir que el valor se manifiesta en la realidad exterior pero su origen pertenece, como fundamento último, al sujeto. Es el sujeto quien posee la cualidad de valorar al objeto, sin embargo no es una cualidad propia del objeto.

El tercer y último punto a considerar es que esa cualidad del sujeto se identifica con un determinado tipo de realidad psicológica. O sea que el valor depende de determinados estados psicológicos, ya sea el agrado para unos, el deseo o interés para otros. Sin embargo, el valor queda enmarcado dentro de la misma realidad psicológica dependiente de la vida emotiva del sujeto que valora.

En tanto se entienda al valor como la afirmación de un estado de ánimo, implica que éste está fundamentado en una reacción psicológica. Por lo tanto, para los subjetivistas, un objeto de valor es aquel que nos interesa, nos agrada y lo deseamos.

Sir Alfred Jules Ayer (1950) sostiene que aquello valorado por el sujeto no nos explica nada sobre el objeto de valoración. La valoración es más bien una expresión del estado de ánimo del sujeto. Rudolf Carnap (1935) sostiene desde una perspectiva similar, que el valor y la norma son simples expresiones de deseos. Ninguno de los dos (valor y norma) suponen proposiciones de verdad o falsedad.

El positivismo agudiza la teoría subjetivista que sostiene al valor como un hecho psicológico carente de información concreta sobre el objeto de valoración, como consecuencia, carente de elementos que prueben su verdad o falsedad.

Dentro del contexto de las orientaciones subjetivas surgen **tres teorías** respecto de cómo se concibe la idea de valor. Por una parte están los que definen que el valor es una *experiencia subjetiva*. Por otra parte, se encuentran los que consideran que el valor es como una *idea*. Por último, la valoración puede ampliarse y pasar del sujeto individual al colectivo, el valor es entonces "Lo preferido por un pueblo, época o cultura" (Marín Ibáñez, 1990: 170) denominado *sociologismo axiológico*.

A. *El valor como una experiencia subjetiva (Escuela Austríaca y de Praga).*

a) Alexius Meinong y Christian von Ehrenfels

El precursor de esta teoría fue Alexius Meinong (1853-1921) quien consideró en un primer momento que el valor surge del sentimiento, de la vida afectiva. Para Meinong es valioso aquello que nos gusta, que produce en el sujeto un sentimiento de agrado. Este planteo fue objetado por Christian von

Ehrenfels (1859-1932)², a través de una serie de debates que cobraron fama en el medio de los estudios axiológicos. Ehrenfels sostiene que la tesis de Meinong sólo se aplica a las cosas existentes, sin embargo no es aplicable a las cosas que no existen físicamente, es decir que también se pueden valorar cosas idílicas, utópicas o proyectos, planes, etcétera. En base a esta premisa, Ehrenfels plantea que algo es valioso cuando lo deseamos: “Es el deseo el que confiere valor; podremos desearlo por ser placentero o por otras razones y motivos, pero la fuente del valor radica en el deseo” (Marín Ibáñez, 1990: 505).

Meinong explica que si se le otorga valor a los deseos, los cuales por el hecho de ser deseables no se poseen, es imposible que se pueda valorar lo que sí se posee. Este planteo de su maestro hace que Ehrenfels reexamine su teoría y concluye diciendo que:

“...valoramos ciertas cosas existentes porque pensamos que, de no existir o de no poseerlas, las desearíamos (...) Esta modificación le permite proponer una nueva definición: el valor es una relación entre un sujeto y un objeto que, debido a una representación fuerte y completa del ser del objeto determina en nosotros, dentro de la escala de nuestros sentimientos de placer y de dolor, un estado emotivo más intenso que la representación del no ser de ese mismo objeto” (Frondizi, 1977: 55).

De esta manera, ambos autores van coincidiendo en puntos conflictivos de las teorías. Alexius Meinong admite la posibilidad de valorar lo que no tiene existencia física porque, si llegase a existir, nos agradaría. Así, Meinong explica la diferencia entre valoración potencial (el objeto que deseamos) de valor actual (objeto presente). Por lo tanto sostiene que el valor de un objeto

² Christian von Ehrenfels (Maria Christian Julius Leopold Freiherr von Ehrenfels) (Rodaun, 1859-Lichtenau, 1932) Filósofo austriaco. Dedicado a los estudios de psicología y moral, fue discípulo de Meinong y en parte de Brentano, se adhirió a la escuela fenomenológica y fue uno de los máximos representantes de la psicología de la Gestalt. (Ferrater Mora, TI 1965: 490).

depende de la capacidad para establecer el sentimiento del sujeto para con un objeto existente o no (Fronzizi, 1977: 56).

De lo agradable a lo valioso existe una diferencia cualitativa insondable muy difícil de ignorar. Según Marín Ibañez (1989: 153) la simple predilección o deseo no es razón suficiente para justificar el valor. Sea como fuere, ambos autores se apartaron de esta postura, Meingong decanta en un objetivismo al considerar que el valor está también en *aquello* que es y debería ser estimado por el sujeto; y Ehrenfels abandona el estudio de la axiología para dedicarse a la investigación de la psicología en una línea precedente de la Gestalt.

b) Richard Müller-Freienfels

Otro pensador que realiza un planteo semejante es Richard Müller-Freienfels (1882-1949)³. El sostiene que algo es valioso porque es deseable, por lo tanto, el fundamento del valor es siempre un fenómeno emotivo que sólo cobra sentido en relación con el sujeto. Teniendo en cuenta este planteo, una persona puede ostentar valores tradicionales adquiridos por el trato con su comunidad; los puede reconocer como tales, sin embargo no necesariamente puede experimentarlos como tales valores o dar una respuesta emotiva en determinado momento. Los valores absolutos surgen al "hacer abstracción del sujeto y del momento en que lo experimento y engendro con mi deseo" (Marín Ibañez 1976: 113).

c) Ralph Barton Perry

Dentro de este lineamiento de pensadores subjetivistas encontramos a Ralph Barton Perry (1876-1957)⁴ quien sustentó una teoría relativista dónde el

³ Müller-Freienfels (Richard) (1882-1949) nació en Bad Ems. Desde 1930 fue profesor en la Academia pedagógica de Stettin; desde 1933, profesor en la Escuela Superior de Comercio, de Berlín; a partir de 1946, profesor en la Universidad de Berlín. (Ferrater Mora, TII 1965: 241).

⁴ Perry (Ralph Barton) (1876-1957) nació en Poultney (Vermont, EE. UU.) y estudió en las Universidades de Princeton y Harvard. Perry se ha distinguido por sus trabajos en ética y en teoría de los valores. (Ferrater Mora, TI 1965: 401).

valor se reduce al interés y el interés implica deseo. Él propone una teoría en la cual, la búsqueda del origen y fundamento del valor esté centrada en el sujeto valorante. Algo es valioso porque alguien se ha interesado en ello. “Lo que es objeto de interés adquiere *eo ipso* valor. Un objeto, de cualquier clase que sea, adquiere valor cuando se le presta un interés, de cualquier clase que sea” (Perry, 1950; citado en Frondizi, 1977: 65). El concepto de interés hace referencia a una actitud efectivo-motora⁵ de deseo o rechazo, de atracción o repulsión, de búsqueda o evitación, a favor o en contra. El valor pasa a ser para Perry, la propiedad que adquiere un objeto por el sólo hecho de que alguien tome interés por él, sea cual fuere el objeto y la clase de interés sobre él.

d) John Dewey

Uno de los pensadores más polémicos en el terreno de la educación es sin duda John Dewey (1859-1952). Su obra abarcó el campo de la psicología, la pedagogía, la filosofía, la política y la sociología. Se destacó en el área de la filosofía de la educación y su pensamiento ha sido calificado como Pragmatismo instrumental, experimentalismo, activismo experimental encuadrado en la teoría del desarrollo universal. (Fermoso, 1990: 329). Teniendo en cuenta esto postulados, los criterios teóricos de valoración son los efectos o consecuencias que se derivan de él. El valor de una experiencia depende de los efectos que de ella se hayan obtenido.

Dewey realiza una reformulación del pragmatismo y afirmó que el pensamiento, (teorías e ideas) es generado por la experiencia, la cual, vuelve sobre él y lo reorganiza. El pensamiento es acción sobre la realidad, “cualquier concepción está, en principio, sometida a diversas variaciones o modificaciones provenientes de la acción. No se dan, pues, las verdades absolutas” (Campos, 1988: 790). La concepción metafísica, epistemológica y antropológica de Dewey, basada en la relatividad y los cambios, impiden una

⁵ El interés no se refiere sólo a un estado, sino también a un acto. (Nota del Autor)

visión universalista. Es por este motivo, que su axiología no puede ser inmutable y absoluta.

Para Dewey, el valor es de naturaleza relativa, cambiante y subjetiva ya que está vinculada al interés. Es interés personal, la actitud emocional y volitiva hacia el objeto. (Dewey, 1971: 139). El valor es un interés transformado por la experiencia, un "juicio acerca de las condiciones y resultados de los objetos experimentados; juicios acerca de lo que podría regular la formación de nuestros deseos, aficiones y goces" (Dewey, 1952: 265).

Teniendo en cuenta esta base experimentalista de Dewey, no es posible la emisión de un juicio de valor ya que considera que son "meras descripciones y puntos de partida para construir una axiología; son válidos operativamente, pero en sí mismos son efímeros. En consecuencia, las proposiciones relativas a los valores son hipotéticas y experimentales; han de ser verificadas" (Fermoso, 1990: 334), todo valor o finalidad no susceptible de control experimental debe ser rechazado.

e) William James

Dentro de la línea del pragmatismo, uno de sus representantes es William James (1842-1910)⁶, el cual sostiene que la única vía de conocimiento es la experiencia, el único criterio de verdad es la eficacia y las consecuencias prácticas de un conocimiento. "Todo ha de ser comprobado por la experiencia y sometido a la prueba de fuego de la eficacia " (Marín Ibáñez, 1976: 114). Siguiendo con este proceso reflexivo, el valor para James es una experiencia que se verifica por los efectos provechosos para la vida cotidiana. Los resultados son los criterios de valor, los cuales presentan tres vertientes: goce o iluminación interior, satisfacción lógica que produce la coherencia con los

⁶ James (William) (1842-1910) nacido en New York. (...)La filosofía de James, a la que el filósofo dedicó sus mayores esfuerzos después de la publicación de los Principios y de las Variedades de la experiencia religiosa ha sido caracterizada con frecuencia como "pragmatismo" (Ferrater Mora, TI 1965: 1006).

otros elementos de la conciencia y la fecundidad práctica (Marín Ibáñez, 1976: 114).

f) Jean Paul Sartre

Tal vez, uno de los pensadores más importantes del siglo XX, dentro de la teoría que considera al valor como una experiencia subjetiva, sea Jean Paul Sartre (1905-1980).

Para Sartre, la realidad se divide en dos partes “El ser” y “la nada”. El ser o “en-sí” es lo que es, es la identidad total, plena, densa, maciza, material, atrapada y bloqueada en sí mismo, incapaz de movimiento y reacción. Por otra parte, la nada o “para-sí” es una contradicción viviente, es lo que no es y lo que es; está constituida por todo lo que no es material (espíritu, valores, posibilidades, la verdad), la nada en su totalidad se opone al ser.

Teniendo en cuenta esta forma de abordar a la realidad, para Sartre el valor es un “para sí”. Es una nada que depende de cada hombre en particular, que "busca persiguiendo cuanto necesita, es sólo la proyección subjetiva y, a la vez, el fruto de su acción" (Marín Ibáñez, 1989: 152). Sartre plantea a un hombre libre que crea sus propios valores basados en esa libertad. En el caso de que "admitiera la existencia de valores, principios o normas morales, la libertad quedada restringida" (Frondizi, 1977: 507). Debido a que los valores son creados por cada hombre, las normas abstractas y la moral universal no existen. "El único valor y la única norma es: que yo elija con plena lucidez, que cualquier elección la haga en nombre del supremo valor de la libertad y que lo haga consciente de mis posibilidades, asumiendo mi condición y no por presión extrínseca" (Marín Ibáñez, R. 1976: 109). El hombre, cuando busca aquello de lo que carece, es capaz de trascenderse a sí mismo en el intento de unir el en-sí y el para-sí, lo material y lo espiritual, la naturaleza y la conciencia. A esta unión Sartre la denomina “Dios”, por lo tanto el hombre trata de ser Dios; sin embargo, como la fusión entre el en-sí y el para-sí es imposible, el hombre es un proyecto inacabado condenado al fracaso.

g) Raymond Polin

Raymond Polin (1910 - 2001) desarrolla el planteo del valor propuesto por Sartre. Parte de la base de que los valores morales son creados por el hombre y en particular al momento de elegir. Por lo tanto, "no hay valores morales estables, objetivos y, menos aún absolutos y *a priori*" (Frondizi, 1977: 457). Polin, en su obra *La création des valeurs*, sostiene:

*“Chaque personne humaine est définie par la constellation de ses propres valeurs et se situe, par rapport à elles, dans une certitude subjective de fait”*⁷ (Polin, 1944: 275).

El hombre está creando permanentemente valores que, al concretarse desaparecen, quedan abolidos; por esta razón “el hombre es el creador permanente de sus propios valores” (Gervilla, 1988: 29).

h) Autores Contemporáneos

Rogelio Medina Rubio (1999), otro de los representantes del concepto de valor como experiencia subjetiva, en su obra “Educación social y cambio de valores” sostiene que si algo tiene valor es porque de alguna manera nos agrada y el nivel de agrado dependerá de factores de carácter psicológico. Para Frondizi, este tipo de afirmaciones define al valor como un:

“estado subjetivo de orden sentimental que hace referencia al objeto, en cuanto éste posee la capacidad de suministrar una base efectiva a un sentimiento de valor” Frondizi (2001: 54).

⁷ Trad.: *Cada ser humano se define por la constelación de sus propios valores y situado en relación con ellos, en una certeza subjetiva de hecho.*

De esta manera las cosas carecen de valor en cuanto tales. Es el sujeto que valora, quién le atribuye el valor, por el interés que le suscita la cosa en relación a cuánto le agrada. Este agrado o desagrado surge y se fundamenta en el deseo o rechazo por el objeto.

David Reyero García (2001) en su obra “El valor educativo de las identidades colectivas: cultura y nación en la formación del individuo” sostiene que las cosas son valiosas porque las deseamos, por esta razón el valor se relaciona con el objeto existente y con el objeto inexistente o ausente.

Es decir que el valor es una construcción que realiza el sujeto como algo que se añade a los objetos. Esto que se le añade depende pura y exclusivamente de las características del sujeto que valora y de su experiencia previa o vivencias.

B. El valor es como una idea (Subjetivismo trascendental).

Esta línea de pensamiento teórico surge en la escuela Neokantiana de Baden y se opone al reduccionismo del hombre a lo simplemente natural, planteo sostenido por actitudes materialistas, prestando especial atención a los ideales y valores humanos. Siguiendo la obra de Marín Ibáñez (1989: 154) podemos decir que esta teoría sostiene que el valor no es creado por el hombre individual, sino por el hombre genérico desde su condición humana. El valor no es una preferencia individual, sino que es engendrado por la condición humana. Es una normativa, un principio connatural, inherente en el sujeto universal. De esta manera se defiende una postura subjetivista axiológica que trascienda al individuo particular para alcanzar a toda la humanidad.

"Podemos afirmar que el valor es una pura (sin contenido) categoría mental, una forma subjetiva a priori del espíritu humano, sin más contenido que aquel que le presta la estructura formal de la mente, una idea dependiente del pensamiento colectivo humano" (Gervilla Castillo, 1988: 30).

Siguiendo el razonamiento de Gervilla vemos que los valores son ideas⁸ que desempeñan en la conducta humana un papel más importante que el deseo y que los estados de placer y de dolor ya que juzgamos la conducta - propia o ajena- a través de ellos (Gervilla, 1988: 29-31).

“No se trata de nuestras reacciones personales, subjetivas, sino de nuestras ideas, y no de las particulares de cada cual, sino de las que rigen el pensamiento de todos los hombres. Con ellas hay que contar para saber lo que es valioso o no” (Marín Ibañez 1976: 15).

a) Guillermo Windelband

La Escuela Neokantiana de Baden fue iniciada por Guillermo Windelband (1848-1915) quién realizó el trabajo de buscar, en los acontecimientos históricos, aquello que hay de permanente, aquello que va más allá de lo histórico, lo suprahistórico. En función de este trabajo, destaca que lo supratemporal no está en lo trascendente, ya que este concepto pertenece a la metafísica y ésta es rechazada de plano por Kant, sino que está “en lo verdadero, lo bueno, lo bello y lo santo, que son fin y criterio de la actividad cultural” (Marín Ibañez, 1976: 122). Para Windelband, el reino de los valores es intemporal, eternamente válido, normativo y libre. Ser y valor no concuerdan, son dos planos diferentes; el sistema de valores reside en la conciencia normativa.

A Windelband lo siguieron dentro de la Escuela Neokantiana de Baden Hugo Münsterberg (1863-1916), Enrique Rickert (1863-1942) y Bruno Bauch (1877-1942).

⁸ Como ha señalado Marín Ibañez, si calificamos algo de “justo” o de “bello” es porque, previamente, tenemos la idea de justicia o de belleza. Los valores no son reacciones subjetivas, individuales, sino ideas presentes en el pensamiento de todos los hombres, a las que debemos recurrir si deseamos saber si algo es o no valioso. (Cfr. Marín Ibañez, 1976: 15).

b) Enrique Rickert

Enrique Rickert (1863-1942) planteó la problemática de la relación de los valores con el ser. El hombre está inmerso en la historia donde transcurren los valores suprahistóricos (lo verdadero, lo bueno y lo bello) eternos. La separación entre existencia y valor es inconmensurable, sin embargo, si sacamos el valor nos queda una existencia no valiosa, queda la nada. Los valores son independientes del objeto y de la experiencia singular, no son realidades físicas ni psíquicas; su esencia se encuentra en su presencia, en su validez, en su vigencia. Se enlazan con las realidades ya que puede estar en un objeto al que transforma en un bien o puede estar vinculado al acto del sujeto a tal punto que este acto se transforme en valioso (Marín Ibáñez, 1976: 122).

C. El sociologismo axiológico.

El sociologismo axiológico es una línea promovida por Emile Durkheim (1858-1917), Lucien Lévy-Brühl (1857-1939) y Célestin Bouglé (1870-1940). Para ellos, lo valioso es aceptado por la sociedad como tal. Todo valor depende de la aprobación del grupo social. Son el resultado de ciertas convenciones sociales que presuponen el apoyo de la mayoría y se promueven y se reproducen a través de la cultura y las tradiciones (Fabelo Corzo, 2001: 24). Es decir que lo que es bueno, bello, útil o sagrado es aquello que "satisface a la comunidad o es desaprobado por ella. La bondad no radica en las cualidades que tiene el hecho, sino en la (reacción) de la sociedad. La tabla de valores es la que aprueba la sociedad; con ello le da validez" (Frondizi, 1977: 484).

Todos los valores, en especial los valores morales, son consensuados, convenidos, pactados en un grupo social que los produce y los considera convenientes. Es por esta razón que la legitimidad de los valores procede del respaldo de la mayoría. Este convencionalismo y aceptación mayoritaria es la que realmente legitima los valores en cuanto que cada sociedad configura sus propios valores, aceptando unos y rechazando otros. El concepto de "mayoría" hace referencia a que no todos están de acuerdo con los valores consensuados.

Esta situación, donde la minoría dominante imponga sus valores, está condenada al conflicto.

El relativismo sociológico junto con el relativismo histórico explican que:

“cada época de la historia, cada pueblo, cada grupo social viene configurado por los valores que determinan sus instituciones, su comportamiento y sus productos culturales (...). Hay como una interna dinámica en la vida de los grupos que les hace aceptar unos valores y rechazar otros” (Marín Ibáñez, 1990: 720).

Es decir, siguiendo con el razonamiento de los precursores de esta teoría, los valores funcionan como entidades objetivas y con fuerza imperativa. En palabras de Bouglé *“son objetivos por ser imperativos, e imperativos por ser colectivos”* (Dujovne, 1959: 171). Es por este motivo, que cada nueva generación llega a un mundo de valores ya creados y que funciona bajo normas morales, preceptos religiosos, conceptos propios de la estética y legislaciones sociales. La nueva generación se apropia de toda esta estructuras de valores a través de la educación para poder integrarse a la identidad colectiva.

“Los individuos asumen esos valores como una realidad que los trasciende, como algo dado, incuestionable, como cierto ordenamiento que deben acatar y respetar para sentirse plenamente incorporados a la sociedad a la que pertenecen” (Fabelo Corzo, 2001: 25).

2.2. El objetivismo axiológico

En contraposición con el subjetivismo axiológico, existe la postura filosófica conocida como objetivismo axiológico, (que rechaza de plano el

psicologismo y el empirismo que fundamentan las formulaciones subjetivistas) la cual considera al valor como una realidad desligada de la experiencia del individuo. Es una realidad objetiva que no puede identificarse ni con el sujeto ni con la valoración que realiza.

“...reacción contra el relativismo implícito en la interpretación subjetivista y la necesidad de hacer pie en un orden moral estable” (Frondizi, 2001).

El origen del objetivismo axiológico se remonta a los Neokantianos de la escuela de Frinburgo. Sin adentrarnos en detalles, decimos que la separación kantiana entre el plano del ser y el plano del deber, entre realidad y valor, permitió el desarrollo de un objetivismo axiológico. Se considera al valor⁹ como objeto de la filosofía y no de la naturaleza, debido a su carácter eterno y universal que contrasta con el mundo empírico donde se encuentra el hombre como sujeto. La normativa o ley es la fuente de la verdad, al margen de su aplicación; de esta manera los valores son inviolables, con carácter de “ley objetiva”, e inalcanzables por la ciencia empírica (Mesa, 2011: 4).

“El reino de los valores lógicos, éticos y estéticos es trascendente, eterno, de significación universal y diferente del cambiante mundo empírico que es donde se ubican el sujeto y el objeto. Es ese mundo supra-empírico el que guía la historia humana, el que señala ‘lo que debe ser’ y le da una dirección al progreso. La norma, en tanto deber ser fundada en un valor, puede no tener realización en los hechos, pero es la única que puede dar verdad, bondad y belleza a las cosas juzgables”. (Fabelo Corzo, 2001: 22)

⁹ Dentro de la línea fenomenológica (nota del autor)

De esta manera, los valores se convierten en una suerte de principios apriorísticos, con la fuerza de una ley objetiva, inalcanzables por la ciencia racional. Sin embargo, tienen en sí una existencia real, autónoma y objetiva; son un aspecto de la realidad que se le impone al sujeto.

Es el hombre el que descubre lo valioso en las cosas, sin embargo también surgen dos posturas respecto de la concepción de la naturaleza del valor. Una línea es la postulada por la escuela fenomenológica que defiende al valor como una idea y la otra línea es la realista (tesis racionalista) que concibe al valor como real, existente por sí mismo.

A. *La escuela Fenomenológica*

Ahora bien, la escuela fenomenológica concibe al valor como objetivo e independiente del sujeto, pero ideal. Los valores no son reacciones subjetivas frente a un objeto ni tampoco son formas *a priori* de la razón, sino que son objetos ideales objetivos que valen independientemente de las cosas y de la valoración objetiva que de ellas hagan los sujetos, el cual es capaz de captarlos a través de la experiencia sensible. Es decir, existe una clara diferenciación entre “valor” y “valoración”. Max Scheler (2001: 288) sostiene que los valores son cualidades independientes de las cosas y actos humanos, ya que los valores tienen valor por sí mismos al margen de cualquier realidad (física o psíquica). El ser humano capta ese valor a través de su experiencia sensible.

Los principales referentes de la escuela fenomenológica son Max Scheler (1874-1928). Nicolai Hartmann (1882-1950) Y los españoles Manuel García Morente (1882-1942) y José Ortega y Gasset (1883-1955).

a) Max Scheler

El mayor aporte de Max Scheler a la Filosofía es su teoría del valor; en ella buscó aclarar el dilema entre valor y valoración generada por el relativismo. Basado en la fenomenología de Husserl, desarrolla una ética

apriorística material, superadora del relativismo axiológico y también de la ética kantiana al rechazar el racionalismo apriorístico y sostener un apriorismo emocional, en donde el valor sólo es conocido por el sujeto a través de su vida sentimental y emotiva. Sin embargo, no puede identificarse con la vivencia del sujeto ni con su estado emocional, tampoco se puede identificar con el mundo de las ideas. El valor sólo es conocido por el sujeto a través de una intuición emocional en la que se establece una relación (intencionalidad) entre el sujeto y el objeto de valor. (Garzón & Garcés 1989: 372)

La ética scheleriana refuta los supuestos kantianos que condicionaban la posibilidad de una ética material posicionando, al lado del apriorismo del pensamiento, un *a priori* emotivo como sentimiento primario de los valores. Es decir que el aspecto emocional del espíritu no es abordado por el pensamiento, ni la lógica, sino que es abordado por la ética y su contenido apriorístico son los actos de sentir, preferir, amar, odiar, entre otros. Es importante tener en cuenta que el ser de los valores es independiente de los bienes y las cosas, sin embargo existe una relación apriorística con ellos (Scheler 2001: 108).

Scheler contrapone la ética del deber kantiano a la ética del valor. Para Kant, la ética es la conciencia de una ley formal que precede al valor; para Scheler el valor precede a la ley. El valor está lejos de ser una ley, un deber formal, el valor es el acto de aprobar, de asumir. Es una conciencia clara material y objetiva que está más allá del sentimiento de valor.

Los valores no se abstraen de los bienes, sino que son fenómenos independientes, son cualidades materiales como el color, el tiempo y el espacio. El valor determina el contenido de la ley y el contenido da sentido a la ley ya que no existe ley desprovista de contenido. Por lo tanto, el deber formal no existe, tal como pretendía Kant, ya que toda ley necesita de un contenido determinado, fundado en un valor de determinado contenido, un valor material (Scheler 2001: 106).

El concepto de experiencia es diferente al concepto de *a priori*.

“Designamos como a priori todas aquellas unidades significativas y las proposiciones que, prescindiendo de toda clase de posición de los sujetos que las piensan y de su real configuración natural, y prescindiendo de toda índole de posición de un objeto sobre el que sean aplicables, llegan a ser dadas por sí mismas y mediante el contenido de una intuición inmediata. Por consiguiente, se ha de prescindir de toda suerte de posición, también de la posición ‘real’ y ‘no-real’, ‘apariencia’, ‘realidad’, etc. (...) Al contenido de una intuición de tal índole lo llamamos ‘fenómeno’; así pues, el ‘fenómeno’ no tiene que ver lo más mínimo con ‘aparición’ (de algo real) o con ‘apariencia’. Una intuición de tal índole es ‘intuición de esencias’, o también –como nos place llamarla– ‘intuición fenomenológica’, o ‘experiencia fenomenológica’” (Scheler 2001: 103).

Scheler propone una intuición emocional con igual jerarquía que la intuición intelectual, de esta manera considera a los valores como esencias irracionales no aprehensibles por la razón y su jerarquía representa una conexión de esencias que son dadas apriorísticamente, es decir, antes de toda experiencia. Esta postura filosófica de Scheler es considerada como un objetivismo axiológico extremo ya que sostiene que toda norma, todo imperativo, toda ley, todo postulado es independiente y se basa en el ser de los valores, por lo tanto los valores no son valentes, sino que son entes (Fonseca 2000: 10), son cualidades materiales, esencias lógicas, irreductibles e irracionales. Son fenómenos independientes de los sujetos como el sonido o los colores. Los valores pueden ser la base de una relación pero no son relaciones; son hechos objetivos que pertenecen a una determinada forma de experiencia.

Scheler reconoce una especie de disposición apriorística de los valores, un orden jerárquico según sus cualidades inmanentes. Esta es la clasificación jerárquica de la axiología Scheleriana:

- Primero: está el rango de los valores que abarcan al dolor y el placer, a lo agradable y a lo desagradable. Se relaciona

directamente con la naturaleza sensorial. Debido a su condición sensible aquello agradable para uno, puede desagradar a otro, por lo tanto dependerá del conocimiento que se tenga de la cosa (Scheler 2001: 174).

- Segundo: Valores vitales que separan lo noble de lo vulgar. Estos valores están en el ámbito del bienestar y toda modificación del sentimiento vital surge de este tipo de valores tales como la salud, enfermedad, vejez, muerte, cansancio, etc. (Scheler 2001: 175).
- Tercero: Valores espirituales, también llamados “valores de la cultura”. Son aprehendidos por el sentimiento espiritual y por los actos espirituales de preferir, amar y detestar. Irreductibles a la biología y se dividen en varias especies: las de lo bello, lo feo, lo justo e injusto y del conocimiento puro de la verdad (Scheler 2001: 176-177).
- Cuarto: Valores de lo sagrado, los estados propios de este tipo de valores son el éxtasis y la desesperación, miden la proximidad a lo sagrado y las reacciones de esta modalidad son las creencias, fe, adoración (Scheler 2001: 178).

Como se puede observar, la ética scheleriana no comprende valores morales ya que están fuera del orden cualitativo de los valores anteriormente descritos. Los valores morales están relacionados íntimamente con los actos que dan existencia a los otros valores.

De la ética de Kant, puramente racional, formal, carente de contenido, Scheler desarrolla una ética compuesta de materia propia, esencia propia percibida únicamente por la intuición intencional del hombre. Esta capacidad de percibir que posee la persona es capaz de intuir un valor como, por ejemplo, la solidaridad. Pero, asimismo, es también capaz de percibirse libre y responsable de actuar orientando esa libertad a la realización de lo que él percibe como el valor de la solidaridad. Es por esta razón que el aspecto normativo no prescinde del valor, sino que se fundamenta en él.

En síntesis vemos que el valor para Scheler es tan extenso y rico que es imposible que el sujeto que lo percibe logre captarlo plenamente. Una persona capta sólo parte del valor y puede o no coincidir con la parte del valor que capte otra persona. Por lo tanto, cada persona tendrá diferentes criterios sobre un determinado valor, sólo tendrá su punto de vista que puede o no coincidir con el de otra persona. Sin embargo, la diversidad de valoraciones no implica diversidad de valores (Quintana Cabanas 1988: 284-285). Los valores no son relativos, sino el conocimiento que de ellos se tiene (Fondizi, 1977: 120).

Según Scheler, los valores no sólo valen, sino que también son y se imponen a la intuición del espíritu (Scheler 2001: 127) y son la fuente de la norma moral. Mientras lo material es captado por los sentidos y la inteligencia capta al ser, la intuición sensible o el sentimiento puro se orientan a revelar los valores a través de un orden ideal axiológico.

“Hay una especie de experiencia, cuyos objetos son enteramente inaccesibles a la razón; para esos objetos la ‘razón’ es tan ciega como puede serlo el oído para los colores; pero ese tipo de experiencia nos presenta auténticos objetos ‘objetivos’ y el orden eterno que existe entre ellos, a saber: los valores y su orden jerárquico (...) En virtud (de estos valores) es posible y necesaria una verdadera fundamentación de las decisiones morales y de sus leyes” (Scheler 2001: 358).

El valor es captado por intuición emotiva, pero el ser del valor existe independientemente de la persona que lo capte, es decir que el ser del valor no aparece o desaparece con el acto de percibir, son independientes de la persona y de sus experiencias. (Scheler 2001: 345). De igual manera que una persona procede a los bienes, procede a los valores, son independientes de ellos; es más, si existen bienes, es porque antes están los valores como cualidades *a priori* a la espera de su incorporación a un depositario, ya sea este una persona, un bien, un gesto o una institución (Fronzizi, 1977: 514). La

persona es capaz de unificar ser con valor y de esta manera crear “cosas valiosas” denominadas “bienes” (Gervilla, 1991: 62).

Desde este planteo se piensa al valor más allá de la mera experiencia subjetiva, totalmente independiente del sujeto, de su conciencia, experiencia y realidad física - psíquica. *"El ser y el valor son dos campos independientes y sólo con nuestra acción podemos engendrar los "bienes" en los que coinciden"* (Marin, 1989: 155).

b) Nicolai Hartmann

Nicolai Hartmann sostiene que los valores son cualidades ideales, inmutables y objetivos; existen independientemente de las cosas y de las valoraciones, no se captan por la experiencia sensible ni por el sentimiento, sino mediante una intuición emocional de orden superior, no sensible, que los fenomenólogos denominan estimativa (Hartmann, 2011: 159). Es decir, que la existencia del valor no implica ni presupone la existencia del sujeto; el valor existe independientemente del sujeto que lo capta.

El hombre, como persona individual, accede a los valores objetivos mediante la capacidad que posee el espíritu para aprehenderlos (Ferrater Mora, 1865: 805). Sin embargo, los valores son autónomos, independientes del sujeto que lo aprehende y su conocimiento es apriorístico, no intelectual o reflexivo, sino emocional e intuitivo (Frondizi, 1977: 516).

De igual modo que con el pensamiento de Scheler, una cosa es valiosa porque participa de algún valor y, de esta manera, esa cosa se transforma en un bien. Además, si consideramos a la cosa un bien es porque previamente conocemos el valor en la cosa que nos permite juzgar a la cosa como bien (Frondizi, 1977: 513-525).

Nicolai Hartmann distingue claramente el aspecto ontológico de la acción humana del aspecto axiológico de la misma, considerando al valor como un ente en sí. Ejemplo, en el acto de ayudar a un herido distingue la

acción física y/o psíquica como el aspecto ontológico y a la solidaridad como el aspecto axiológico (Hartmann, 2011: 161).

Según la axiología de Scheler, la dimensión vertical, la altura de un valor se asocia a su dignidad, nobleza, honor. Esta altura de los valores expresa la dignidad en la acción humana, así, de esta manera, la caridad está por encima que el respeto por la vida, debido a que por respeto se entiende una actitud pasiva frente al prójimo, mientras que caridad implica ayuda a los demás, una actitud activa y por consecuencia es más meritoria. Ahora bien, hay que tener en cuenta que en la ética scheleriana Dios es el origen de la valiosidad¹⁰ y está en lo más alto en la escala de valores (Méndez, 2001: 122).

Hartmann plantea, frente a la teoría de Scheler, que es tan lícito elegir al valor por su altura como por su fuerza y que esta sería la estructura antinómica básica que rige la vida moral del hombre, dando lugar a la teoría pura de las estructuras conflictivas de los valores morales.

Nicolai Hartmann plantea que la fuerza de los valores es fundamental para la exaltación de los valores superiores. Los valores superiores serán válidos siempre y cuando hayan sido realizados y vividos los valores inferiores, a este planteo Hartmann lo denominó “fuerza”. Este concepto va en el sentido contrario al planteo de la altura de Scheler, la valiosidad es ascendente, sin embargo su fuerza está hacia abajo (Méndez, 2013: 143).

Esta relación entre fuerza y altura se rige por una serie de leyes axiológicas:

¹⁰ La palabra valiosidad es utilizada por varios traductores y autores españoles y Latinoamericanos que investigan sobre valores y axiología entre los cuales se encuentran, a modo de ejemplo, las obras siguientes: *Economía y valores humanos*, escrito por José Manuel Gómez Fernández, *Instituciones educativas para la calidad total*, escrito por Samuel Gento Palacios, *La Calidad de la educación: exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*, escrito por Víctor García Hoz, *Lo que no sabemos de los valores*, escrito por Roman Ingarden, *Introducción a la Axiología*, escrito por José María Méndez, *Filosofía moral*, escrito por Urbano Ferrer; entre otros autores. El concepto no está registrado en el Diccionario de la RAE, sin embargo es un sinónimo del concepto “valía” cuyo significado es: Valor, aprecio de algo. Calidad de una persona que vale. Valimiento, privanza. Facción, parcialidad. Acrecentamiento de valor que, por circunstancias externas, recibe algo, independientemente de cualquier mejora hecha en ello. (DRAE)

- Ley de la fuerza: plantea que los valores más altos dependen de los más bajos porque son más fuertes, sin embargo los más altos son más débiles.
- Ley de la materia: todo valor inferior es materia para los valores elevados. De esta manera se complementa la ley primera ya que los principios más bajos y fuertes son los más sociales y los valores más altos y débiles son los más personales; lo social permite la existencia de lo personal, sin los valores sociales no existirían los principios personales. Además, la persona se realiza con la colaboración de la sociedad y la sociedad se beneficia de estos principios más bajos, sin embargo, con la realización de los valores más altos y personales, se beneficia la persona directamente por más que estos valores posean un componente o reflejo social.
- Ley de la libertad: Los valores más bajos demandan sólo una adhesión externa, superficial, mientras que los principios más altos implican una adhesión interior, voluntaria y plena. Este es el campo de las virtudes (Méndez, 2013: 144-145).

c) Manuel García Morente

Manuel García Morente realiza un planteo del valor enfrentado a Scheler y Hartmann diciendo que los valores son irreales y ajenos a las cualidades físicas de los objetos (Gervilla, 1988: 35). García Morente sostiene que los valores *no son* sino que *valen*, siendo la *cualidad* de la cosa estimada, y se denomina *bien* a la cosa misma, ya que en ella se realiza un valor (García Morente, 1975: 119).

Para García Morente, el valor no es una cosa, un objeto real, sino que es una cualidad. Ahora bien, esta cualidad no es una de las cualidades físicas del objeto, sino una de las cualidades irreales. Por ejemplo, podemos enumerar todas las cualidades físicas de una obra de arte, pero aun quedaría por

preguntarse si es la obra es bella o no lo es; la belleza no es una cualidad física, "no es una cosa, sino una cualidad irreal" (Marín Ibáñez, 1976: 134).

"...el pensamiento puede hacer un esfuerzo de abstracción (...) y (...) atender solamente al valor mismo que, entonces, tiene una realidad ideal, como la que tienen los objetos matemáticos"
(García Morente, 1975: 119).

En síntesis, para García Morente, los valores son concebidos como "irreales", totalmente ajenos a las cualidades físicas de los objetos en donde el pensamiento puede hacer una labor de abstracción y atender al valor como una realidad ideal. *"Por lo tanto, los valores no son reales sino por los bienes en que se realizan"* (Gervilla, 1998: 404).

d) José Ortega y Gasset

José Ortega y Gasset se opone abiertamente al subjetivismo que sostiene que los valores es todo lo agradable o deseable, sin más bien algo objetivo; aquellas cualidades irreales propias del objeto e independientes del sujeto.

"Lo irreal –un número, un triángulo, un concepto, un valor– son naturalezas transparentes. Las vemos de una sola vez en su integridad. Meditaciones sucesivas nos proporcionarán nociones más minuciosas de ellas, pero desde la primera visión nos entregaron entera la estructura (...) De ahí que la matemática sea una ciencia a priori de verdades absolutas. Pues bien, la Estimativa o ciencia de los valores será asimismo un sistema de verdades evidentes e invariables de tipo parejo a la matemática"
(Ortega y Gasset, 1947, vol. VI: 333).

Ortega y Gasset sostiene que a los valores hay que analizarlos desde una estructura integral, teniendo en cuenta que son cualidades irreales, *a priori* de verdades absolutas. Es decir que el valor es como la apariencia que proyectan sobre el objeto los sentimientos de agrado y desagrado del sujeto. Las cosas no valen por sí solas. Todo valor se origina en una valoración previa (*a priori*), que consiste en una atribución de dignidad y rango por parte del sujeto a una cosa en función del placer o enojo que ésta le cause (Ortega y Gasset, 1947: 321).

En síntesis podemos decir que para Ortega y Gasset los valores:

- No son las cosas agradables.
- No son las cosas deseadas o deseables.
- Son algo objetivo y no subjetivo.
- Son cualidades irreales residentes en las cosas.

En síntesis, los seguidores de la escuela fenomenológica conciben a los valores como cualidades absolutas, ideales o irreales totalmente independiente de la cosa o de las estimaciones que de ella se haga. El ser humano definitivamente no crea los valores sino que se encuentra con ellos convirtiendo las cosas en bienes.

El problema que presenta esta teoría está en el hecho de que los valores no tienen fundamentación y, por tal motivo, quedan como elementos ideales que “flotan” en una “zona” irreal. Ante este problema surgen nuevas corrientes de pensamiento que tienden a una concepción realista del valor (Lara, 2001: 28).

B. El Realismo Axiológico

Como comentábamos en el párrafo anterior, frente a esta perspectiva fenomenológica se encuentra al realismo axiológico que defiende al valor como una realidad identificada con el ser y que sólo existe en lo real. De esta

manera lo real tiene un valor aunque un valor diferente, de ahí que se conciba a las cosas como bienes. La relación valor y realidad es directa, por esta razón Marín Ibáñez (1976) afirma que la belleza, aunque ideal, sólo se manifiesta en lo existente. Todos los seres poseen su propio valor. Lo real es valioso ya que el valor es parte y está incorporado en lo existente. Todo vale, aunque no todo vale igual ni vale para todos (Gervilla, 1998: 403). El valor reside en el ser y se identifica con él total o parcialmente convirtiéndolo en bien.

En contraposición con la escuela fenomenológica, el realismo axiológico sostiene que los valores no son relaciones agradables o desagradables, ni formas *a priori* sin contenido, ni tampoco cualidades ideales separadas del ser. El valor es el bien que la persona ama y descubre en su conocer diario (Lara, 2001: 29). Marín Ibáñez (1976) sostiene que ese valor se encuentra en todo lo que nos rodea, un ejemplo de ello es “la belleza” aunque ideal, se concreta y se realiza en la cosa bella, en lo existente.

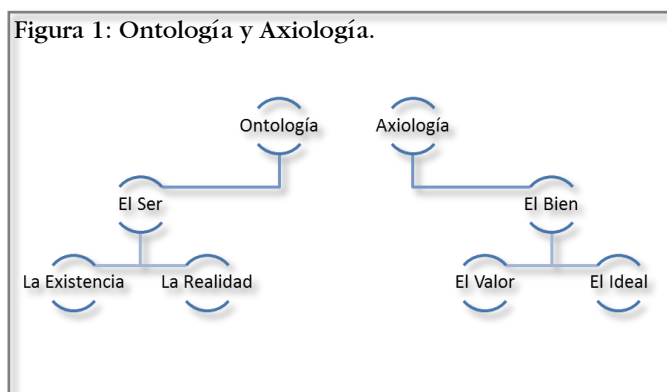
Haciendo un poco de historia, el precedente de esta corriente lo podemos encontrar en los pensadores escolásticos, particularmente en Santo Tomás de Aquino y en Francisco Suárez. Ambos plantean una línea de pensamiento en la que ser y bien se identifican. Ya, en el siglo XIX, la filosofía neokantiana retomará y actualizará esta temática sosteniendo que los valores son reales y se identifican total o parcialmente con el ser al que se encuentran ligados constituyendo una unidad ontológica. La realidad encarna valores y éstos se materializan en objetos, sucesos, acciones, etc. Dentro de esta línea de pensamiento se destacaron Louis Lavelle (1883-1951) y René Le Senne (1882-1854).

a) Louis Lavelle

Lavelle plantea que existen tres categorías fundamentales en la ontología y otras tres en axiología:

El ser, la existencia y la realidad son los diferentes aspectos desde donde se puede considerar el todo respecto de la participación. El ser es la presencia, fuente de participación; la existencia es el acto que permite al ser

estar siendo; y la realidad es y está conformada por las formas de participación en acto, es por esta razón que la realidad está siempre dada para ser aprehendida por la experiencia física o psíquica.



Fuente: Elaboración propia, 2016

“Estas tres palabras nos descubren tres distintas actitudes del espíritu en presencia de la participación, de las cuales la primera considera ésta en su fuente, la segunda en su acto y la tercera en su efecto” (Lavelle, 1956: 17).

A través de las tres palabras anteriores se establecen las relaciones entre ser y valor:

"Hay tres categorías axiológicas que corresponden a las tres categorías ontológicas, lo que es bastante natural si es verdad que hay un parentesco profundo entre el ser y el bien que lo funda, el valor y la existencia que trata de adquirirlo, la realidad y el ideal, que no niega lo real sino para realizarse" (Lavelle, 1956: 81).

Lavelle atribuye al conocimiento la capacidad de aplicarse en la realidad, en las cosas, con el objeto de otorgarnos una posesión interior de lo que es digno de valoración y, de esta manera, transformarlo en una experiencia

propia. En síntesis, tanto las personas, los hechos y las cosas son experiencias para todo el que las conoce (Cervera Cobos, 2005: 6).

b) René Le Senne

Este autor sostiene que la experiencia está llena de contradicciones y que la solución no radica en la realización de una síntesis superadora, sino en la realización de un esfuerzo por parte del hombre para superar el problema. El problema nos empuja a darle resolución y en el acto de resolverlo se forja la personalidad, ya que el enfrentamiento con los obstáculos estimula a la conciencia dejando al descubierto mi “yo finito” en la tarea de solucionar problemas. El espíritu se mueve hacia el Absoluto permanentemente y en ese camino, el valor cumple un rol soteriológico; ya que la conciencia del dolor nos libera de lo instintivo, la moralidad se basa en el sufrimiento voluntario, el cual, cuando es aceptado se transforma en una fuente de alegría (Marín, 1976: 139).

La postura adoptada por René Le Senne se la denomina “espiritualista” debido a que sostiene que la existencia es valor, el valor es siempre personal y que el valor fundamental es Dios. Considera a Dios como la fuente y morada de todos los valores. El valor es la relación de la conciencia personal del hombre con Él. El hombre se despliega espiritualmente en su ser, su capacidad de conocer, su situación empírica y su libertad hacia el Absoluto. El valor es absoluto o no es valor (Heymann, 2001: 229).



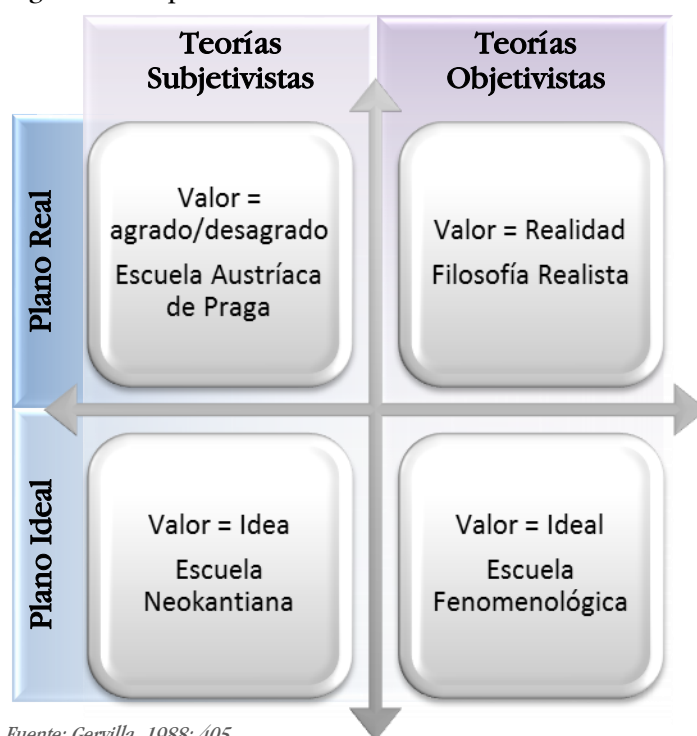
Antes de avanzar con el punto siguiente, conviene realizar una breve síntesis sobre las dos posturas anteriores (subjetivista y objetivista).

Ambos pensamientos presentan argumentos sólidos respecto de la naturaleza de los valores, sin embargo, ninguno de estos argumentos logra

abarcar todas las características que se le atribuyen a los valores. Lo único que queda claro es que, desde cada una de las posturas, el abordaje de esta problemática es sumamente complejo y arduo, plagado de interrogantes y objeciones.

Según Payà Sánchez (1997), ambas posturas comenten exageraciones sobre supuestos contrarios, a tal punto que se vuelve imposible un discurso que englobe todas las características atribuibles a los valores.

Figura 2: Comparación de Teorías



Fuente: Gervilla, 1988: 405

Enrique Gervilla (1988) elabora un cuadro sintético mediante el cual compara el sentido de valor para cada una de las distintas perspectivas abordadas.

Frente a esta situación de confrontación entre ambas teorías, surge una nueva perspectiva integradora en pos de una superación de la polémica Subjetivismo - Objetivismo.

2.3. Crítica y Perspectiva Integradora.

Según el análisis que venimos haciendo, queda en evidencia que las posiciones frente al valor son muy diversas. Para el subjetivismo axiológico el valor se da por la existencia de un “yo” como sujeto empírico e individual capaz de conferir valor a través de un deseo. Es decir que un objeto o acción humana es valiosa por el hecho de ser deseada y la percepción valiosa o no valiosa de un objeto depende de cómo ese objeto, a través de su presencia, afecte al “yo”, de tal modo que el aprecio, deseo, agrado o interés son los que le confieren al valor la posibilidad de ser. En consecuencia, no se aman a los valores porque valen, sino que valen porque son amados (Schramm, 1990: 268).

Desde el objetivismo axiológico, los valores existen en sí, independientemente del sujeto, el problema radica en su descubrimiento, ya sea en su identificación parcial o total con el ser, ya sea como entes independientes de la cosa en la que se encarnan, capaces de subsistir por sí mismo, con una existencia ideal, inmutable, en un plano propio diferente al del espacio y el tiempo (Schramm, 1990: 268).

Nadie niega la existencia de los valores, el problema radica en el ser de los mismos. Si son sustantivos o cualidades, si son ideales, ideas, realidad... ¡qué es lo que llegan a ser! Alfonso Capitán Díaz en su libro “Teoría de la Educación” (1979: 155-156) hace una distinción entre cualidades primarias y secundarias. Las primarias son aquellas que están siempre presentes en el ser existente, son objetivas y no permiten ningún tipo de interpretación subjetiva como es el caso de la extensión de la cosa física. Las cualidades secundarias son objetivas, pero están en relación con lo subjetivo que se le puede atribuir a un objeto, por ejemplo la fealdad. Capitán (1979: 155-156) sostiene que éste es un tema sumamente complejo ya que para J. Locke¹¹ las cualidades

¹¹ En su obra “Ensayo sobre el entendimiento humano” de Locke, J., & O’Gorman, E. (1994). Fondo de cultura económica. (Nota del autor)

secundarias son totalmente subjetivas y que para D. Hume¹² no existe la posibilidad de distinguir entre cualidades primarias y secundarias.

En síntesis, el problema está en su presencia; y esta presencia del valor, cuando es reconocida (ya sea como ideas del sujeto o del grupo, como reacción de agrado o desagrado, como deseo, interés, objeto valioso, etc.) exige una respuesta. Y esta situación se convierte en un bucle vicioso del pensamiento dónde una postura subjetivista no puede cuestionar a una postura objetivista con argumentos subjetivos y viceversa.

A. Crítica a las dos corrientes axiológicas

Touriñán López (1989: 18-19) realiza una interesante crítica a ambas corrientes y denuncia que el subjetivismo se basa en supuestos que son falsos.

- El primer supuesto que analiza es el que afirma que “el valor es un sentimiento”. Esto es falso ya que está demostrado que una persona puede variar el sentimiento de una cosa hacia otra cosa sin que por ello se altere el valor de la cosa. El valor es previo a la valoración y es gracias a la valoración que podemos conocer el valor.
- El segundo supuesto falso es el que sostiene que “el valor se identifica con la valoración”. El error de este supuesto estriba en que si el sujeto conoce al valor a través de la valoración y, a través del acto de valorar que los valores existen para el sujeto, no se sigue el hecho de que el valor no exista porque el sujeto aun no lo haya conocido.
- El tercer supuesto falso es que el valor se identifique con la elección. Siempre elegimos lo que valoramos, sin embargo no es posible que aquello que no elijamos carezca de valor. Las cosas

¹² En su obra “Investigación sobre el conocimiento humano” de Hume, D., & de Salas Ortueta, J. (1994). Altaya. (Nota del autor)

siguen conservando su valor aunque no las elijamos. Yo elijo hacer un Doctorado en Educación, pero eso no quiere decir que no sea valioso un doctorado en Biología. Mi elección relaciona la cosa valiosa con mis necesidades, sin embargo, aquello que no necesito no deja de tener valor, ya que la elección se realiza en función de los valores que hay en la cosa elegida.

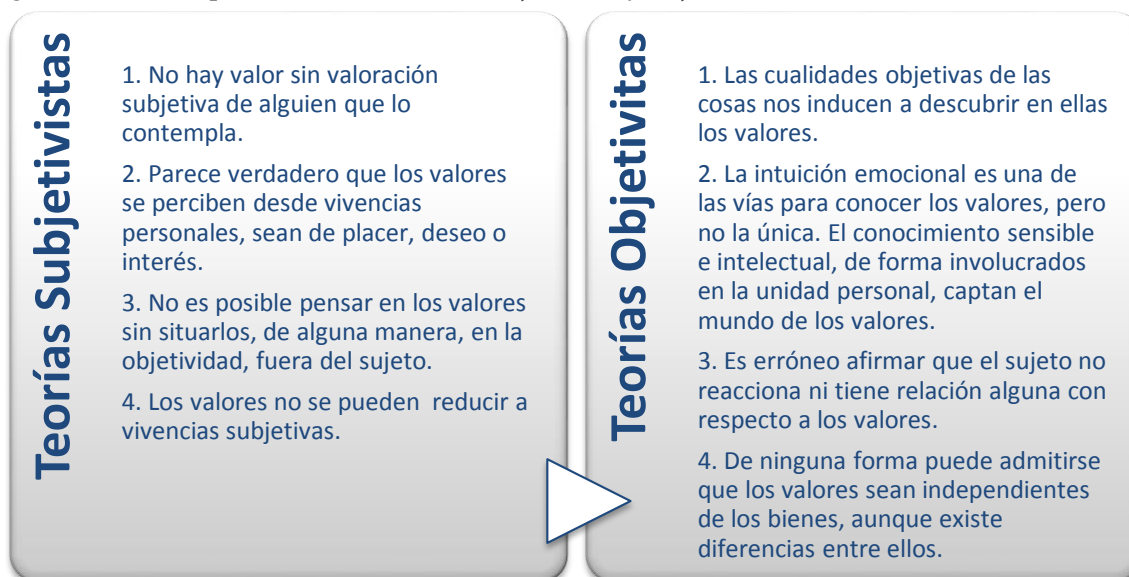
- Por último, el cuarto supuesto falso que plantea Touriñán (1989: 18-19) es que elección y valoración se identifican. El problema en este supuesto se presenta desde el momento en que se produce una valoración sin elección.

Respecto del objetivismo axiológico, Touriñán López (1989: 18-19) sostiene que el denodado intento de esta postura por evitar la arbitrariedad subjetivista, se hunde en el extremo de considerar a los valores como absolutos e inmutables. Basándose en presupuestos preestablecidos *a priori*, sin considerar que tales presupuestos -de raíz empírica-, son abstracciones, frutos de la experiencia subjetiva. El problema está en el hecho de que los conceptos que constituyen sus doctrinas proceden de la realidad, sin embargo, una vez elaborada la doctrina, se pretende que tales conceptos sean esencias inmutables y *a priori*.

De cualquier forma, la tarea de ambas posturas no ha sido en vano. Mientras los subjetivistas demostraban que es imposible separar el valor de las reacciones psicológicas, deseo y apetencias; los objetivistas corrigieron los reduccionismos subjetivistas y plantearon la necesidad de tener en cuenta a las cualidades objetivas (Touriñán 1989: 19).

Capitán Díaz (1979) en su libro titulado “Teoría de la Educación” plantea una crítica que busca aclarar algunos postulados de ambas corrientes.

Figura 3: Puntos importantes de las teorías Subjetivistas y Objetivistas



Fuente: Capitán Díaz (1979)

Marín Ibáñez (1985: 70) enfatiza la situación de que el subjetivismo-objetivismo no está planteado correctamente ya que un valor no puede ser interpretado con las limitaciones que surgen del sujeto, ni con las reducciones que son propias de los objetos. El valor surge de la relación dinámica entre sujeto y objeto. Las estimaciones que realiza el sujeto, las sensaciones de agrado o desagrado, etc. son síntomas que permiten detectar a los valores. Sin embargo, estas sensaciones carecen de sentido si se las reduce a “sensaciones” sin relación con un objeto.

“Siempre que afirmamos algo como valioso, estamos registrando una relación entre nuestro ser, sus necesidades y tendencias, y a su vez, con los objetos que responden a ellas, que pueden colmar nuestras aspiraciones (...). En todo juicio de valor hay una doble referencia: a las preferencias del sujeto y al rango y dignidad de lo preferido” (Marín Ibáñez, 1990: 172).

B. Propuesta Integradora

Para el subjetivismo, las cosas valen porque son deseadas por el sujeto y, a su vez, proporciona placer o agrado al satisfacer el deseo. Para el objetivismo, el valor está ahí, sólo tenemos que descubrirlo. Ambas corrientes tienen razón en lo que afirman, sin embargo fallan en lo que niegan. El riesgo del subjetivismo es el reduccionismo del valor a la subjetividad, confundiendo “ser” con “deber ser”, la valoración con el valor. Por parte del objetivismo, el riesgo está en dejar de lado la reacción del sujeto frente al valor y sus cualidades objetivas.

El valor, por tanto, no es meramente objetivo o subjetivo, más bien, se podría decir que es la conjunción dinámica de ambos aspectos.

a) Risieri Frondizi

Risieri Frondizi (1977: 194) plantea que los aspectos subjetivos y objetivos no son excluyentes en el valor, sino que éste posee un carácter relacional que exige la presencia de ambos. En axiología deben ser considerado tanto en sujeto como el objeto, ya que la actividad del sujeto (denominada “valoración”) permite la relación entre ambos.

Frondizi (1977: 213) sostiene que el valor es una “cualidad estructural” que surge de la relación de un sujeto frente a las propiedades que se hallan en un objeto. Esta relación no se da en el vacío, sino que demanda una “situación” física y humana determinada.

Es conveniente, antes de continuar, aclarar que el concepto de valor como cualidad, forma parte del fundamento que le permite a Frondizi elaborar una crítica al objetivismo axiológico y superar la escisión entre subjetivismo y objetivismo. Los valores, por tanto, no son cosas ni elemento de las cosas, sino propiedades, cualidades *suigeneris* que poseen los objetos denominados bienes (Casares, 1997: 34).

Una de las propiedades primordiales de las cualidades, es el hecho de que no pueden existir por sí mismas. Los valores, por lo tanto, no tienen sustantividad. Esta sencilla propiedad es una característica fundamental de los valores ya que muchos desvaríos cometidos por algunas corrientes axiológicas objetivistas son fruto del olvido de que el valor es una cualidad, un adjetivo. Estas corrientes pasan, sin mediar en el error, del adjetivo al sustantivo y al sustantivar al valor se produce una especulación sin sentido y la imposibilidad de conocer su carácter propio (Casares, 1997: 34).

Fronzizi plantea la existencia de cualidades naturales o simples y cualidades complejas. Las cualidades simples son captadas por uno de nuestros sentidos y las complejas son aquellas cualidades que pueden descomponerse en cualidades simples. Ahora bien, existen también las denominadas “cualidades estructurales” que son aquellas que reúnen dos cualidades básicas: dependen de las propiedades naturales pero no se reducen a ellas. Es empírica, se captan por uno de los sentidos pero no es descriptiva como lo es la ubicación o el color. El valor no puede reducirse a cualidades descriptivas, sin embargo, tampoco es ajeno a ellas; por lo tanto, es una “cualidad estructural” (Fronzizi, 1977: 205 y 208). Es necesario aclarar las nociones de estructura y situación.

La estructura depende de los miembros que la integran, pero es más que la mera suma de las partes. De esta manera, la estructura puede poseer propiedades que le son propias y que no es posible encontrar en ninguno de sus componentes aislados. La estructura es una totalidad independiente de sus miembros, pero condicionada por el conjunto. No se apoya ni depende de entes metafísicos o meta-empíricos, por el contrario, constituya una unidad concreta, real y empírica. Esta cualidad estructural denominada valor es la que pone de manifiesto la dicotomía entre objeto y sujeto “*La unidad estructural requiere miembros heterogéneos, cuando no en abierta oposición. Cada miembro desempeña su función específica y no hay intercambio de funciones*” (Fronzizi, 1977: 213).

Respecto de la noción de situación, ésta es tanto humana como física. Proviene, al mismo tiempo del sujeto y del objeto, afectándolos por igual y,

como consecuencia, a la relación que establecen¹³. Es decir que forman parte de la situación tanto las propiedades físico-químicas del objeto como las condiciones físicas y psicológicas del sujeto. A esto se unen aquellas propiedades del ambiente físico, cultural y social, propios de cada cultura con sus creencias, prejuicios, actitudes, costumbres, comportamientos, estructuras sociales, políticas, económicas, en un intercambio recíproco de relaciones e influencias mezcladas con cuestiones de índole moral que son condicionadas y condicionantes a la vez. Un cuarto¹⁴ factor constitutivo de la situación es el conjunto de necesidades, expectativas, aspiraciones y posibilidades de logro (Fronzizi, 1977: 215).

En síntesis, la cualidad estructural que es el valor existe y tiene sentido en la compleja red de factores de orden subjetivo, objetivo, ambiental y relacional que se conjugan en una situación concreta. El valor resulta de la tensión entre sujeto que valora objeto valorado, produciéndose una relación compleja y dinámica, ya que los factores que entran en conflicto no son homogéneos, ni sencillos.

b) Alfonso Capitán Díaz

Capitán Díaz (1979: 156) sostiene que el valor es una cualidad del ser. Todo valor es una cualidad, sin embargo, no toda cualidad es valor. El valor no es una cualidad primaria debido al hecho de que en un objeto pueden existir diferentes valores, incluso, contradictorios entre sí. Un ejemplo que trae Capitán Díaz es el de dos piedras de mármol con idénticas cualidades primarias, pueden tener un valor útil o estético, belleza o fealdad. Los valores tampoco son cualidades secundarias, son apreciados por el hombre y están realmente en las cosas, pero con una forma especial de ser.

¹³ La complejidad de la relación se hace más patente si tenemos en cuenta que sujeto y objeto son heterogéneos, dinámicos y complejos, como lo es la propia interrelación (Fronzizi, 1977: 199).

¹⁴ Factores: sujeto, objeto, entorno, necesidades del sujeto.

El valor es una cualidad estructural. Hay que tener en cuenta, como lo dejamos aclarado en el ítem anteriormente abordado, que estructura no es una abstracción de los elementos que la componen, ni es tampoco la suma de todos ellos. Tampoco tiene relación con las teorías que fundamentan al valor únicamente en la subjetividad o las que sostienen que el valor es absolutamente independiente de las cosas. Es decir, que el valor, en cuanto tal, no puede estar sometido a la arbitrariedad de lo subjetivo exclusivamente; sin embargo, carece de sentido si no existe un sujeto que lo aprecie (Capitán, 1979: 157).

c) Enrique Gervilla

Gervilla sostiene que es indudable el hecho de que ninguna de las teorías analizadas presenta una respuesta satisfactoria al complejo problema del ser del valor. La razón principal está en que, por un lado, las proposiciones filosóficas acerca del valor son “metaempíricas”, y por el otro, en que no existe un criterio válido para determinar cuándo una teoría o una proposición filosófica es verdadera o falsa (Gervilla, 1988: 40).

Se podría decir que estas teorías son unilaterales debido a que muestran un solo aspecto de una misma realidad y el resultado es que aciertan en lo que afirman, pero fallan en lo que niegan (Gervilla, 1988: 42). El subjetivismo plantea la importancia de la valoración, olvidando la del elemento objetivo. El objetivismo tiene en cuenta al objeto, pero margina la reacción del sujeto ante esta realidad. De esta manera, los riesgos de aceptar una postura subjetivista estriban en el reduccionismo de la apreciación del valor, ya que estará basada en la experiencia de la subjetividad, propia de un único sujeto. Esto trae aparejado una confusión entre ser y deber ser, lo deseable con lo deseado, la valoración con el valor; negando toda posibilidad de error axiológico.

Frente a esta situación, Gervilla va a definir al valor como “una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana” (Gervilla, 2002: 11).

d) Adela Cortina

Otra autora que plantea una mirada conciliadora entre ambas corrientes es Cortina (2000), para quien el valor constituye un factor fundamental en nuestra realidad personal con un carácter objetivo y subjetivo. El modo de ser racional del valor demanda a un sujeto que pueda captar al valor involuntariamente, descubriéndolo de modo creativo.

En síntesis, y para darle un cierre a este tema, los valores existen al igual que existen las valoraciones, es decir que el valor tiene una existencia objetiva y también la valoración subjetiva o colectiva. Existen realidades complejas con determinadas cualidades, las cuales permiten la relación con un sujeto en un marco situacional múltiple. De esta manera surge el valor como cualidad estructural que le permite al hombre admirar, contemplar y participar de la realidad. Existen valores presentes y valores posibles que apelan al hombre para que se conviertan en reales, siempre dentro del ámbito de posibilidades que establece cada situación en particular (Casares, 1997: 36). Existen situaciones que promoverán, otras que entorpecerán y otras que evitarán la creación de ciertos valores, por ello será necesario trocar la situación o cambiar de lugar. Sin embargo, resulta evidente la posibilidad de creación de valores por parte del hombre (Frondizi, 1977: 552).

Al margen de la corriente en la que nos posicionemos, es una realidad que existen diferencias entre las valoraciones realizadas por distintas personas ante la misma realidad. Los valores existen, subsisten y coexisten, son una realidad con múltiples facetas. Son fenómenos con los que convivimos y que se nos manifiestan cotidianamente, a tal punto, que son elementos influyentes decisivamente en el desarrollo de la persona (Moreno, 2003: 32).

3. La ética y la moral en relación con el valor

Es ineludible el tema de la ética y la moral cuando hablamos de valores. Hoy en día la ética y moral se usan indistintamente como si fuesen sinónimos, sin embargo, por más que exista una relación etimológica entre ambos conceptos. El término moral proviene del vocablo latino que significa “costumbre” y la palabra ética, cuya raíz es griega, significa “carácter” (Rowe, 1995: 188). Tanto los hábitos como las costumbres se manifiestan mediante acciones valorativas y definen el carácter o personalidad, que a su vez van a condicionar las acciones valorativas.

En el plano filosófico, la moral es considerada como un código de normas que regulan las acciones correctas; mientras que la ética es una reflexión sobre la moral, es una especie de filosofía moral cuyo objeto de estudio se haya en los códigos morales concretos, su validez, fundamentación y legitimación (Rowe, 1995: 192). Por lo tanto, la ética es toda reflexión, análisis o estudio sobre normas y valores morales; por ejemplo cuando reflexionamos acerca de si determinada norma es válida (la obligación de ser sinceros) o cuando discutimos si un valor (sinceridad) debe someterse a otro (la amistad).

La ética tiene un carácter fundamentalmente teórico, aunque plantea pautas concretas de comportamiento para el hombre. Respecto de la moral podemos decir que tiene un carácter más pragmático en el sentido que detalla una serie de normas que se fundamentan en la reflexión ética.

“Moral es el conjunto de comportamientos y de normas que tú, yo y algunos de quienes nos rodean solemos aceptar como válidos; ética es la reflexión sobre por qué los consideramos válidos y la comparación con otras morales diferentes” (Savater, 1992: 21).

La ética, como teoría filosófica, trata de asentar bases para que la moral obtenga legitimidad. Toda moral se caracteriza por ser un código de normas o preceptos y una serie de valores. Las normas o preceptos tienden a buscar el término medio o hacer aquello que beneficie a la mayoría. Mediante ética se justifican las normas y valores, en función de esta justificación tendremos diferentes tipos de teorías éticas. Es decir que una teoría ética puede plantear una moral que busca vivir una vida trascendente y otro modelo puede plantear una moral del cumplimiento del deber.

Como consecuencia de esta variedad de teorías éticas, a lo largo de la historia han surgido varios tipos, no sólo por el fundamento preciso atribuido a las normas morales, sino también por la forma en que ese fundamento se plantea.

En función de esta diversidad de fundamentaciones teóricas es que podemos presentar una serie de diferentes teorías éticas existentes.

A. Teorías Éticas

a) Intelectualismo moral

Esta teoría parte de la base del conocimiento del bien como premisa suficiente para concretarlo. Esta teoría ética tiene un fundamento cognitivista desde el momento que afirma que el bien es posible de ser conocido y, a su vez afirma que, por el sólo hecho de conocer el bien, este ya se concreta. Es decir que, al conocer el bien hacemos el bien. De esta manera la moral se reduce a un mero saber, como si el hecho de saber medicina hiciera al médico, el conocimiento es bondad, la ignorancia es maldad (Cortés Morató & Martínez Riu 1996). No hay buenos ni malos, sólo hay sabios e ignorantes. Es una especie de conjunto de virtudes dianoética, intelectuales y abstractas que no guardan relación con virtudes éticas, a esta restricción se la denomina intelectualismo moral. (Ruiz, 2004: 22).

b) Eudemonismo

El eudemonismo es la ética que tiene como fin último a la felicidad, el problema reside en “qué” se entiende por felicidad. Partimos de la base de que la felicidad es un bien inútil ya que no se busca como medio para lograr otra cosa, sino que se basta a sí misma. Por lo tanto, definimos por qué la felicidad es un fin. Aquellos que sostienen que la felicidad es el fin último de la vida humana son eudemonistas. Aristóteles sostenía que todo ser tiene un fin al que es llamado, el hombre, debido a que se distingue de todas las demás criaturas por su naturaleza racional, su fin está relacionado con esta actividad racional (Haldane, 1995: 209). Por lo tanto, la felicidad del hombre radica en la reflexión, en una vida contemplativa. Es decir, el ejercicio teórico de la razón en el conocimiento de la naturaleza y de Dios, y en la conducta prudente, que se caracteriza por la elección del término medio entre dos extremos, el exceso y el defecto (Rowe, 1995: 184).

c) Hedonismo

El hedonismo se caracteriza por identificar el placer con el bien y donde la felicidad es concebida en el marco de una vida placentera. Existen varias corrientes de teorías hedonistas, desde las que identifican que la finalidad de la vida es el goce y el placer sensual o corporal desprovista de todo deleite intelectual, hasta las que definen que el placer es la ausencia del dolor (Epicureísmo) o angustia traducida en serenidad del alma (Goodin, 1995: 339).

d) Estoicismo

Por lo contrario al hedonismo, tenemos esta teoría ética planteada por Zenón de Citio hacia el S. III a.C., que sostiene la indiferencia absoluta tanto a los placeres como a los dolores, basada en una austeridad en los propios deseos. El cosmos se encuentra gobernado por una ley universal o razón (Logos) que determina todo lo que sucede, tanto en la naturaleza como en el hombre. Frente a tal realidad, el hombre solo puede resignarse, llevar una vida tranquila mediante la imperturbabilidad del alma insensibilizándola a todo placer o dolor (Ferrater Mora, 1965: 584-585).

e) Iusnaturalismo Ético

Dentro de esta clasificación podemos encontrar a las teorías éticas que sostienen la existencia de una ley moral de carácter natural y universal objetiva, mediante la cual se determina el bien y el mal. El hombre puede conocerla pero no es creada por el hombre, sino que le es dada. El ejemplo más relevante de esta teoría es la ética Cristiana (Preston, 1995: 160).

f) Formalismo

Esta teoría ética ha sido desarrollada por Kant, que sostiene que los sistemas morales no tienen que plantear normas concretas de conductas, sino

que deben limitarse a plantear cuál debe ser la forma propia de la norma moral. Es decir que la norma moral no debe ser impuesta por la fe o por la sociedad civil, sino que debe ser dictada por la razón del propio hombre mediante imperativos categóricos, propios de una ética material (como medio para alcanzar un fin). En función a esta postura, el obrar de cada hombre es de tal modo que se puede convertir en ley universal porque el imperativo no depende de un fin, ni nos dice qué tenemos que hacer; sólo sirve como criterio para conocer qué norma es moral y cuál no lo es. (O'Neill, 1995: 261).

g) Emotivismo

Esta teoría ética hace depender los juicios morales de las emociones. La moral no es racional, no es discursiva y en consecuencia no existe un conocimiento ético. El máximo exponente de esta corriente es David Hume que sostiene que tanto las normas morales como los juicios de valor surgen del sentimiento de aprobación o rechazo que susciten en nosotros (Pigden, 1995: 567).

h) Utilitarismo

Es una teoría muy próxima al hedonismo y al eudemonismo ya que sostienen que el fin del hombre está en la felicidad o placer. Ahora bien, para lograr esto, las normas y las acciones serán juzgadas en relación con el principio de utilidad que ellas tengan para el hombre. Por consiguiente, es un modelo ético teleológico ya que valora la acción como medio para un fin. Es decir que las acciones son buenas cuando sus consecuencias nos acercan al fin y malas cuando nos alejan. Sin embargo, John Stuart Mill distingue al utilitarismo del hedonismo en el sentido que el materialismo trasciende el ámbito personal, la felicidad no se entiende como interés personal, sino como el máximo provecho para un grupo de personas. Es decir que el placer es un bien común, un bien útil para todos. El autor distingue entre placeres superiores que son más estimables ya que promueven el desarrollo del

hombre, frente a aquellos placeres inferiores que no lo promueven (Ferrater Mora, 1965: 860).

i) *Discursiva*

Basada en la ética formal y procedimental, la ética discursiva no establece normas de acción, sino que considera norma moral aquella que es aceptable por la sociedad mediante el diálogo, donde todos tienen iguales derechos y libertades. Para Jürgen Habermas, sólo tienen validez aquellas normas aceptadas por un consenso en una situación ideal de diálogo (Zamora 2001: 42).

B. *Los Tipos de Ética*

Teniendo en cuenta estos modelos éticos teóricos, podemos tomar la clasificación de Adela Cortina en los siguientes perfiles éticos (Cortina, Orts & Navarro, 1996: 16-18).

a) *Ética Autónoma*

Es un tipo de ética que sustenta la autosuficiencia de la persona marcada por teorías éticas formales y discursivas en las que el sujeto es quien decide qué debe hacer sin ningún tipo de influencia externa

b) *Ética Heterónoma*

Por el contrario, este tipo de ética sostiene que el modo de obrar está dictado desde el exterior, sea Dios, la naturaleza o la autoridad legal. En la definición de este tipo de ética heterónoma se pueden encontrar vestigios de teorías estoicas, intelectualismo moral, Iusnaturalismo ético, Utilitarismo y Hedonismo

c) *Ética Formal*

Este tipo de ética es bastante puro ya que no dista del modelo teórico kantiano desarrollado anteriormente. Se caracteriza por el obrar de acuerdo con una norma que pueda convertirse en ley universal. Está influenciada por la teoría ética Formal y discursiva.

d) *Ética Material*

Un tipo de ética Material se caracteriza por un obrar en pos de lo bueno, pero no desde la moral, sino desde la ontología, psicología, teología o sociología. La concepción moral está relacionada con la autonomía de la persona y las normas son validadas desde la razón para un mundo empírico. Este tipo de ética está marcada por teorías basadas en el Eudemonismo, Hedonismo, Estoicismo, Utilitarismo y el Iusnaturalismo ético.

e) *Ética Teleológica*

Las acciones características de este tipo de ética son aquellas que tienen consecuencias buenas y, por ello, se acercan al bien. La ética teleológica se dedica a discernir primero qué es lo que está bien, moralmente hablando, para determinar cuál es el deber. De esta manera, al considerar lo que es moralmente bueno, se maximiza al ponerlo en práctica. Las teorías éticas que intervienen en este perfil ético son el Eudemonismo, el Hedonismo, el Iusnaturalismo ético y el Utilitarismo

f) *Ética Deontológica*

¿Cuáles son las acciones correctas? Aquellas que son correctas en sí mismas, más allá de las consecuencias, pues cumplen con el deber. Es decir, la ética deontológica define el alcance del bien antes de hacerlo, considerando

que sólo lo bueno es apropiado para el deber. Este tipo de ética se puede relacionar con las teorías Formalistas y Discursivas.

g) *Ética Cognoscitiva*

Se caracteriza por la posibilidad de conocer el bien y diferenciarlo del mal de manera racional para definir el obrar. Es decir que los enunciados morales son susceptibles de ser verdades o falsedades. Existe en este perfil ético una necesidad de argumentar racional y lógicamente una norma moral para brindarle legitimidad. En este tipo de ética podemos encontrar al Intelectualismo moral, al Eudemonismo, Hedonismo, Utilitarismo, Formalismo y a la *Ética discursiva*.

h) *Ética No Cognoscitiva*

En contra del análisis anterior, este modelo niega la posibilidad de hablar de verdad o falsedad respecto de la moral, ya que la concibe como algo ajeno al conocimiento. Este modelo está compuesta por una *ética Emotiva*.

4. Concepto y Definición de Valor

El hombre realiza valoraciones permanentemente. Tal como decíamos en la justificación, el acto de juzgar es una acción valorativa y esto lleva a que esta actividad se convierta en una de las más importantes de su vida. En cada palabra, a cada instante estimamos, juzgamos, emitimos un juicio de valor. Por esta razón es posible afirmar que el valor es inherente al ser humano.

La palabra “valor” es un término cargado de significado ideológico. Ha sido definido por expertos a lo largo de los siglos de muchas maneras. Cada filósofo o persona que ha estudiado esta materia ha terminado aportando una definición propia del vocablo. A continuación presentaremos algunas concepciones y definiciones de diferentes posturas y corrientes filosóficas.

Comenzamos por los diccionarios. En la edición 22^o publicada en 2001¹⁵ del diccionario de la Real Academia Española, por valor se puede leer, en su primera acepción: “(Del latín *valor*, *oris*) Grado de utilidad o aptitud de las cosas para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite”.

En el diccionario de Ciencias de la Educación (1983: 1412) plantea al valor como aquello que satisface nuestras necesidades o que destaca por su dignidad.

¹⁵ Real Academia Española: Diccionario de la lengua española (DRAE) [en línea], 22^a ed., <www.rae.es> (2013-2014).

Alexius Meinong define al valor como una experiencia subjetiva, es *“un estado subjetivo de orden sentimental que hace referencia al objeto, en cuanto éste posee la capacidad de suministrar una base efectiva a un sentimiento de valor”* (cit. por Gervilla, 1988: 402)

Clyde Kluckhohn plantea, también desde una postura subjetivista, que:

“un valor no es simplemente una preferencia, sino una preferencia que se cree y/o se considera justificada, ya sea moralmente, como fruto de un razonamiento o como consecuencia de un juicio estético aunque por lo general se compone de dos o tres de estos criterios o de la combinación de todos ellos” (cit. por Torregrosa & Lee, 2000: 72)

Dentro del planteo conciliador, José María Quintana Cabanas (1988: 271) define al valor como *“...aquella característica de los objetos que los hace estimables o rechazables”*. Este autor discrimina entre el valor que radica en el objeto y el acto de valorar del sujeto que reconoce ese valor y lo estima. *“...el drama del problema de los valores (está) en que el sujeto, equivocándose, puede atribuir valor a lo que no lo tiene, o preferir un valor inferior a otro superior, y hacer así malas valoraciones”* (Quintana Cabanas, 1988: 274).

Otra definición de relevante de Quintana Cabanas define al valor como *“...una cualidad abstracta y secundaria de un objeto consistente en que, al satisfacer la necesidad de un sujeto, suscita en éste un interés (o una aversión) por dicho objeto”* (en Pérez Pérez, 2008: 107).

Siguiendo la misma postura, Risieri Frondizi plantea que el valor es una relación:

“...llamaremos valor a una relación objetiva que da pie a que algo nos parezca valioso, a que lo apreciemos o estimemos. Esta actitud es un fenómeno psicológico, subjetivo; pero la relación

que la suscita es objetiva porque el orden del valor depende del orden del ser, de modo que el ser valioso seguiría siéndolo aun cuando nadie le concediera un aprecio” (cit. Rodríguez, 2010: 54).

Otra definición interesante de Frondizi precisa al valor como “...*una cualidad que surge de la reacción de un sujeto frente a propiedades que se halla en un objeto*” (cit. Pérez Pérez, 2008: 107).

Desde una postura más bien integradora, Paciano Feroso sostiene que el valor “*es un aprecio individual o colectivo de un bien real y objetivo*” (cit. Rodríguez, 2010: 54).

Dentro de la misma línea, Antonia Pascual Marina puntualiza que el valor es:

“... algo que se nos muestra y nos atrae desde la objetividad de los seres pero que reclama a la vez la captación y la interiorización por parte del hombre, quien, en último término, es el lugar de los valores. Los grados en que un valor puede ser interiorizado o vivido son muchos y dependen no sólo de la captación intelectual sino también de los sentimientos y experiencias que esa persona haya tenido en relación con ese valor...” (Pascual, 1985: 15-16).

Marín Ibáñez, en un intento por enlazar ambas tendencias, define al valor como: “*Valor es toda perfección, real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencia o necesidades*” (Pérez Pérez, 2008: 107).

Siguiendo esta línea Enrique Gervilla define al valor como “...*una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad utópica, cuya fuerza estimativa orienta nuestra vida humana*” (Gervilla, 2000: 56).

Pilar Casares, esgrime una definición propia basándose en Gervilla y Frondizi que dice que el

“Valor es una cualidad estructural que surge de la relación de un sujeto individual o colectivo con las propiedades de un objeto (bien), en una situación específica, suscitando en aquel la tendencia de adquirir, recobrar, conservar o aumentar el bien, real o ideal que se percibe” (Casares, 1997: 39)

5. Características del valor, jerarquía y categorizaciones

A lo largo del trabajo realizado, una de las cuestiones sobre el valor que venimos planteando, es tratar de definir cuáles son las características propias y enunciarlas. Para ello es necesario realizar una “categorización” de los mismos con el objeto de organizarlos significativamente, tener en cuenta la “polaridad” y definir sus “jerarquías”. Estos son considerados rasgos propios de los valores a los que le sumaremos la “gradación”, “contenido” e “infinitud”.

5.1. Categorización

Partimos de la base de que el sujeto percibe cualidades valiosas de un objeto en su relación con él. Además, tenemos que tener en cuenta que no todos los valores son iguales ni del mismo orden debido a que, de algunos objetos, el sujeto aprecia la belleza, en otros encuentra la utilidad, en otros busca el conocimiento, en otros recuperar la salud, etc. Es decir, no todos los valores son del mismo tipo y las características que el sujeto aprecia en el objeto valioso, no son del mismo orden. Es por esta razón que podemos hablar de la existencia de distintos órdenes o géneros de valores y, mediante los cuales, los valores pueden ser categorizados. La forma de categorizarlos puede ser descriptiva o prescriptiva según sea el enfoque propio de la ciencia que lo estudia.

Desde una perspectiva “descriptiva”, la forma de categorizar al valor es dejando constancia que aquello que, en un ambiente determinado, se

considera que tiene valor. Este enfoque es el utilizado en las ciencias humanas, la antropología, la psicología, la sociología, etc.

Desde una perspectiva “prescriptiva”, la categorización que se hace del valor es de carácter normativo, mediante el cual se juzga el bien o bondad de cada valor. Este enfoque es el utilizado por la ética, el derecho, la religión, etc.

Debido a la complejidad del concepto de valor y la dificultad para abarcarlo, es importante tener en cuenta que, en un mismo objeto pueden coincidir simultáneamente, más de una categoría de valor. Es decir, debido a que los valores no admiten una disociación categórica una vez que se concretan en bienes, es posible percibir distintas categorías de valor en el objeto “bien” (Marín, 1976: 73)

“...la vida humana no sólo tiene valor biológico, sino también espiritual y trascendente; la tecnología cumple valores útiles, intelectuales y sociales. Todos ellos, si bien no se confunden, suelen interpretarse y darse en la realidad unidos. De ahí la necesidad de no separar, sino de distinguir. Y en cualquier caso, de integrarlos” (Marín, 1985: 81)

Siguiendo con la obra de Marín Ibáñez (1976: 191-192 y 1985: 73) podemos apreciar una clasificación propia desarrollada de acuerdo a la concepción de Hugo Münsterberg, Heinrich Rickert, Max Scheler, José María Ortega y Gasset, René Le Senne, Louis Lavelle y Eduard Spranger. Obviamente, las posibilidades de análisis son muy amplias, empero, si observamos con detenimiento, existe la posibilidad de hallar puntos de encuentro en todos ellos.

Antes de continuar es necesario tener en cuenta que una categorización no es un orden jerárquico, es decir que la ubicación de los valores en las categorizaciones descritas a continuación no implican un orden de importancia.

Hugo Münsterberg realiza una categorización de valores lógicos, estéticos, éticos, metafísicos y por último los valores vitales.

Heinrich Rickert realiza la siguiente categorización, valores referidos a la verdad, valores de belleza, moralidad, santidad y por último, amor y felicidad.

El fenomenólogo Max Scheler categoriza a los valores de la siguiente manera: valores referidos al conocimiento de la verdad, los valores estéticos, morales, religiosos, vitales y los útiles.

La categorización de José María Ortega y Gasset abarca a los valores intelectuales, los estéticos, morales, religiosos, vitales y útiles.

El francés René Le Senne elabora una categorización de los valores referidos a la verdad, arte, moral y amor.

Louis Lavelle categoriza a los valores en intelectuales, estéticos, morales, afectivos y los económicos.

Ricardo Marín Ibáñez (1976: 193) categoriza a los valores de la siguiente manera: Intelectuales, estéticos, morales, religiosos, vitales y económicos.

José Luis Castillejo Brull (1978: 42-45) también realiza una categorización de valores de la siguiente manera: Valores intelectuales, estéticos, éticos, religiosos, cosmológicos, vitales y técnicos.

Edward Spranger (cit. Palencia 2006: 26) categoriza los valores según el hombre teórico, el hombre económico, el hombre estético, el hombre social, el hombre político, el hombre religioso.

Alfonso Capitán Díaz (1979: 161) categoriza a los valores intelectuales, estéticos, morales, sociales - políticos, culturales, religiosos y económicos.

Vicente Barberá Albalat (1981: 29) los categoriza en sociales, morales, espirituales y vitales.

Enrique Gervilla (1991: 78) categoriza a los valores de manera siguiente: valores intelectuales, estéticos, morales, sociales, afectivos, ecológicos, individuales, corporales e instrumentales.

Otras categorizaciones, pertenecientes al campo de la psicología:

Abraham Maslow (cit. Palencia 2006: 26) categoriza a los valores desde las Necesidades biológicas, necesidades de conservación en el medio ambiente, necesidades de interacción, necesidades de exploración del mundo exterior y necesidades espirituales.

Gordon Willard Allport (cit. Palencia 2006: 27) realiza la siguiente categorización: teóricos, económico, estético y político.

Milton Rokeach (cit. Navarro, 2012: 30) categoriza a los valores de la siguiente manera; valores: terminales e instrumentales. Los primeros hacen referencia a los estados finales de existencia, los segundos se refieren a modos de conductas.

Geert Hofstede (cit. Palencia 2006: 27) desde el campo de la sociología categoriza a los valores en cuatro dimensiones: distancia de poder, evitación de la incertidumbre, masculinidad/ feminidad e individualismo-colectivismo.

Shalom H. Schwartz (cit. Navarro & Amantina, 2012: 30) plantea dos dimensiones bipolares: apertura al cambio, conservación, autotrascendencia y autopromoción.

A continuación presentamos un cuadro de doble entrada, en el cual se puede observar comparativamente los puntos en común de las distintas categorizaciones esbozadas por algunos de los autores precedentes.

Tabla 1: Categorizaciones axiológicas de distintos autores según Marín

Münsterberg	Rickert	Scheler	Ortega	Le Senne	Lavelle	Spranger
Lógicos	Verdad	Verdad	Intelectuales	Verdad	Intelectuales	Teóricos
Estéticos	Belleza	Estéticos	Estéticos	Arte	Estéticos	Estéticos
Éticos	Moralidad	Lo Justo	Morales	Moral	Morales	
						Social Político
Metafísicos	Santidad	Lo Santo	Espirituales		Espirituales	Religioso
	Felicidad			Amor		
		Agrado	Afectivos		Afectivos	
Vitales		Vitales				Físico
			Económicos		Económicos	Económico

Fuente: Marín Ibáñez (1976: 193)
Elaboración Propia

En el siguiente cuadro se puede apreciar la misma estructura desarrollada por Marín, pero con otros autores abordados.

Tabla 2: Categorizaciones axiológicas de distintos autores abordados

Marín	Castillejo	Capitán	Barberá	Gervilla	Maslow	Allport
Intelectuales	Intelectuales	Intelectuales		Intelectuales	Exploración	Teóricos
Estéticos	Estéticos	Estéticos	Morales	Estéticos		Estético
Morales	Éticos	Morales		Morales		
		Culturales	Sociales		Interacción	Político
Religiosos	Religiosos	Religiosos	Espirituales		Espirituales	
				Afectivos		
	Cosmológicos			Ecológicos	Ambientales	
				Individuales		
Vitales	Vitales		Vitales	Corporales	Biológicas	
Económicos	Técnicos	Económicos		Instrumental		Económico

Fuente: Elaboración Propia 2016

En la tabla N° 3 (Cfr. Pág. N° 88) puede observarse que presenta el ensamble de ambos cuadros comparativos. La idea de este trabajo es poder comparar las categorizaciones de los diferentes autores, pertenecientes a diversas corrientes del pensamiento, respecto de un criterio que permite encontrar aquellos factores comunes.

Si bien el trabajo presentado en los cuadros precedentes es muy esclarecedor y didáctico, a la hora de analizar los criterios utilizado por cada uno de estos autores para elaborar su categorización de valores, es necesario realizar un estudio más en profundidad que nos permita comprender mejor las razones. Para ello, a continuación, abordaremos el análisis de las clasificaciones planteada por diferentes autores, con el objeto de aproximarnos más a la gama de categorías de valores que deberían estar presentes en la educación del docente universitarios.

Tabla 3: Categorizaciones axiológicas de todos los autores

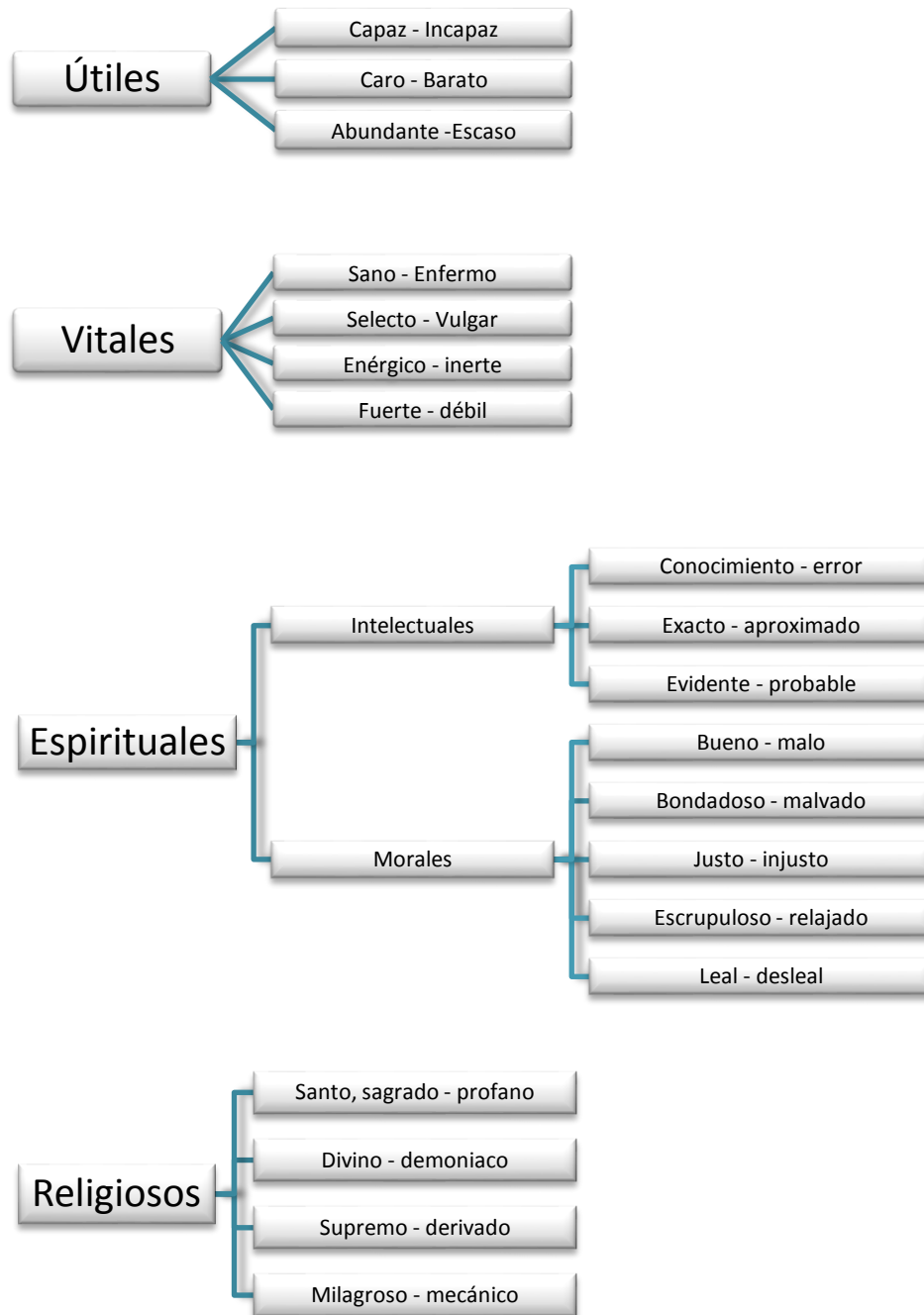
Münsterberg	Rickert	Scheler	Ortega	Le Senne	Lavelle	Spranger	Marín	Castillejo	Capitán	Barberá	Gervilla	Maslow	Allport
Lógicos	Verdad	Verdad	Intelectuales	Verdad	Intelectuales	Teoréticos	Intelectuales	Intelectuales	Intelectuales	Intelectuales	Exploración	Teóricos	
Estéticos	Belleza	Estéticos	Estéticos	Arte	Estéticos	Estéticos	Estéticos	Estéticos	Estéticos	Estéticos	Estéticos	Estético	
Éticos	Moralidad	Lo Justo	Morales	Moral	Morales	Morales	Morales	Éticos	Morales	Morales	Morales		
Metafísicos	Santidad	Lo Santo	Espirituales	Espirituales	Espirituales	Religioso	Religiosos	Religiosos	Religiosos	Espirituales	Religiosos	Espirituales	
Amor	Felicidad		Amor			Social Político	Sociales - Culturales	Sociales	Sociales	Sociales	Interacción	Político	
Agrado	Afectivos		Afectivos			Afectivos					Afectivos		
											Ecológicos	Medio Ambiente	
											Individuales		
Vitales	Vitales		Físico Deportivo	Vitales	Vitales	Vitales	Vitales	Vitales	Vitales	Vitales	Corporales	Biológicas	
			Económico	Económico	Económico	Económico	Técnicos	Económico	Económico	Instrumental		Económico	

Fuente: Elaboración propia, 2016

A. Ortega y Gasset

Comenzamos con el trabajo de Ortega y Gasset (1947: 335) y su categorización (Pág. N° 75), en la cual podemos observar el contenido de cada categoría de valores en sus correspondientes polos positivo y negativo.

Figura 4: Categorización de los valores por Ortega y Gasset

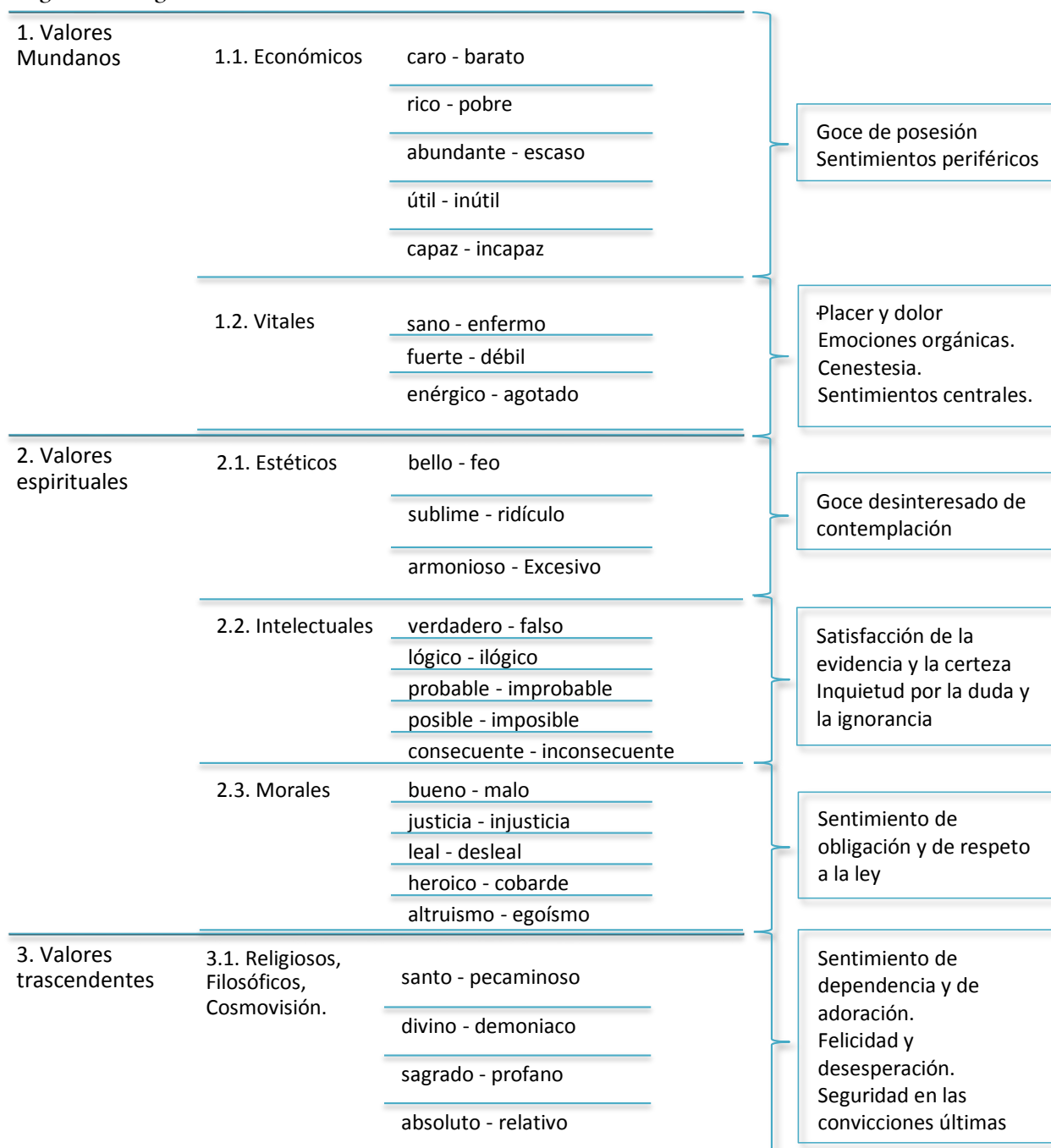


Fuente: Ortega y Gasset (1947: 335)
Elaboración Propia, 2016

B. Marín Ibáñez

A continuación presentamos la categorización elaborada por Marín (1976: 193)

Figura 5: Categorización de Marín Ibáñez



Fuente: Marín Ibáñez (1976: 193)
Elaboración Propia, 2016

C. Castillejo Brull

Castillejo Brull (1978: 42-45), toma los principales aportes de las distintas líneas axiológicas y realiza una categorización de los valores basándose en las diferentes dimensiones del hombre. En su trabajo podemos observar una breve definición de cada categoría.

Tabla 4: Categorización de Castillejo Brull

Dimensión	Valor
<p>Dimensión de supervivencia</p> <p>También llamada natural o corporal.</p>	<p>Valores técnicos</p> <p>Instrumentos a través de los cuales el hombre prolonga y fortalece su acción para transformar el mundo en beneficio propio.</p> <p>Valores vitales</p> <p>Comprenden la afirmación de la total realidad psico - biológica del hombre.</p>
<p>Dimensión cultural</p> <p>La realidad psicofísica del hombre le exige vivir en un medio no puramente natural, sino ya humanizado, este es el medio de la cultura.</p>	<p>Valores estéticos</p> <p>Aquéllos en los que primordialmente se manifiesta la armonía y la sublimación de la realidad. Constituyen la belleza.</p> <p>Valores intelectuales</p> <p>Aquéllos según los cuales el hombre, partiendo de la objetivación de la realidad, busca la estructura del objeto y la penetración en ellos. Suponen, en definitiva, la progresiva y esforzada conquista de la patentización de la verdad.</p> <p>Valores éticos</p> <p>Aquellos valores en los que predomina la categoría del deber ser. Dirigen el comportamiento humano, tanto en su dimensión individual y social como en la posible apertura del hombre a la trascendencia.</p>
<p>Dimensión trascendental</p> <p>Valores que trascienden lo inmediatamente dado y que posibilitan una explicación última, global y fundante de todo ser y de todo valor.</p>	<p>Cosmovisión</p> <p>Comprensión global del universo en la que el hombre integra el sentido de la vida.</p> <p>Religión</p> <p>Valor supremo al que el hombre puede abrirse si se la entiende como plenitud de su indigencia y respuesta última al sentido del mundo.</p>

Fuente: Castillejo Brull (1978: 42-45)
Elaboración Propia, 2016

D. Barberá Albalat

Otra de las categorizaciones que desarrollamos es la de Vicente Barberá Albalat (1981: 29). Este autor trata de precisar el contenido de las distintas categorías de valor planteadas.

Tabla 5: Categorización de Vicente Barberá Albalat

Categorías	Valores
Vitales.....	Corporales Alimentación, salud, fortaleza, energía, naturaleza...
	Psíquicos Aceptación, seguridad, comunicación, afecto...
Sociales.....	Científicos Verdad, conocimientos técnicos...
	Políticos Civismo, libertad, autoridad, solidaridad, compromiso, convivencia, habilidad, honradez...
	Económicos Trabajo, propiedad, riqueza...
	Culturales Educación, instrucción, formación...
Morales.....	Disciplina, prudencia, fortaleza, respeto, heroicidad, templanza, altruismo, decencia, honestidad, dignidad, lealtad, justicia, confianza...
Espirituales.....	Intelectuales Saber, lógica, espíritu crítico, objetividad...
	Estéticos Belleza, armonía, gracia, elegancia, majestuosidad...
	Religiosos Amor, santidad, inclinación a lo divino, bondad...

*Fuente: Albalat (1981: 29)
Elaboración Propia, 2016*

E. Enrique Gervilla

Enrique Gervilla (1991: 75-82) realiza una categorización de valores basándose en una concepción de la persona como “cuerpo, razón y afecto, expresados unitariamente en una dimensión individual, social y trascendente” (Gervilla, 1991: 77). El hombre, por su aspecto biológico, tiende a la satisfacción de necesidades básicas (denominados valores corporales), que si bien no son los más dignos, son los más urgentes. A través de ellos se logra el desarrollo de las demás dimensiones.

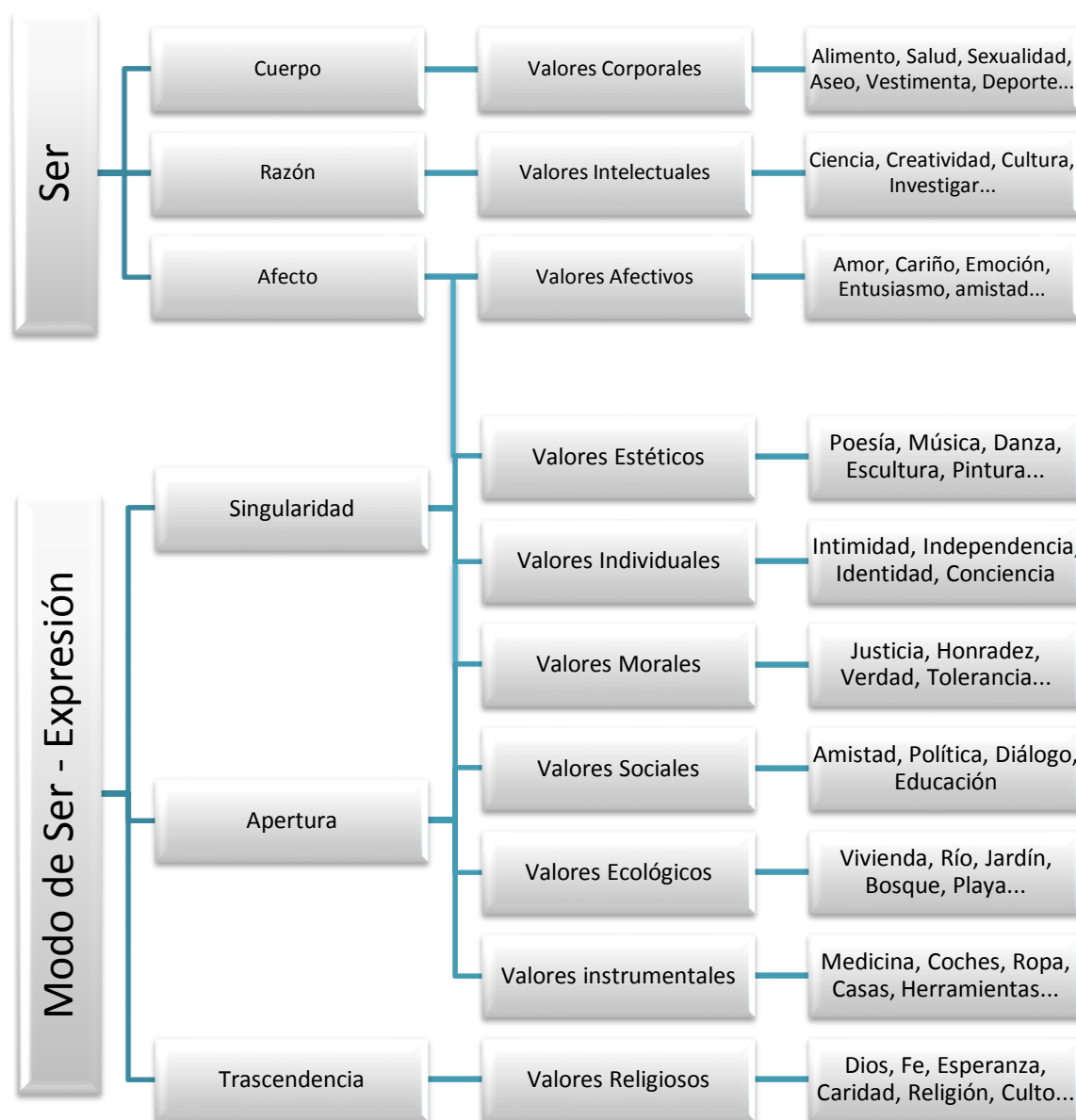
La dimensión biológica y la dimensión intelectual (cuerpo y razón) se unen a través de la dimensión afectiva, esta dimensión también abarca parte de los valores estéticos que dan origen al arte y son parte de la cultura. El afecto, la creatividad, la singularidad y la apertura, en mayor o menor medida, son valores integrados (Fronzizi, 1977: 19).

Los valores individuales surgen desde la singularidad del hombre e inciden en lo más profundo, lo más propio y distintivo de la persona individual. De la relación entre los valores individuales y los valores sociales surgen los valores morales. El aspecto social de los valores morales tiene que ver con la capacidad natural del hombre a la apertura hacia otros hombres, al medio ambiente y a la necesidad de modificarlo. De ahí surgen, no sólo los valores ecológico, sino también los instrumentales.

La última de las categorizaciones que realiza Gervilla, tiene que ver con la trascendencia humana, imprescindibles para el creyente de cualquier credo. Estamos hablando de los valores religiosos.

Como comentábamos al comienzo del desarrollo de este punto, con palabras de Marín Ibáñez (1976: 73), sobre la dificultad de categorizar debido a que los valores no admiten una disociación categórica una vez que se concretan en bienes. Por lo tanto, es importante distinguir sin separar para conocer integralmente al hombre en su ser, su modo de ser y expresión personal según Gervilla.

Figura 6: Categorización de Marín Ibáñez



Fuente: Enrique Gervilla (1991: 75-82)
 Elaboración Propia, 2016

5.2. Polaridad

La segunda característica que vamos a abordar es la “polaridad” de los valores. Es decir que cada valor tiene su antivalor correspondiente, un antónimo perfecto. De esta manera, el valor de la solidaridad se opone al de la indiferencia, la bondad a la maldad y lo bello a lo feo. Sin embargo, el hecho de que exista un antivalor o un valor negativo, no implica que no exista el valor positivo; y a su vez, el valor negativo existe por sí solo sin la necesidad del valor positivo (Frondizi, 1977: 19).

Ahora bien, de la misma manera que existe polaridad en los valores, existe polaridad en la reacción del sujeto que lo conoce, dependerá del agrado o desagrado, placer o displacer, satisfacción o insatisfacción que éste le provoque. Es decir que no es posible ser indiferente frente a los valores y que, por tanto, generan reacciones de apetencia o rechazo en el sujeto.

La razón de esta polaridad es que los valores no son cosas sino cualidades que se manifiestan desdobladas en un valor positivo y otro negativo. Son las variaciones que se producen en las valoraciones del sujeto frente a los hechos físicos y sociales (Pérez Pérez, 2008: 108). Por esta razón, lo que para una sociedad resulta bello, para otra civilización puede no ser así. Sin embargo, el trasfondo sigue siendo el hecho de “preferir”

Siguiendo a Frondizi (1977: 20) por su naturaleza, los valores siempre van a ser deseados por el hombre y va a aspirar conseguirlos, gracias a los beneficios que éstos aportan. Del mismo modo, los antivalores van a ser rechazados debido a los perjuicios y carencias que estos acarrearán.

5.3. Jerarquía

Cuando hablamos de jerarquía en esta temática, nos estamos refiriendo al valor que tienen los valores y su compatibilidad entre sí. Los valores se jerarquizan según el orden de preferencia hacia los mismos, y esto es un problema debido a que todas las teorías han realizado una categorización propia de los mismos, las cuales son muy variadas, transformándose en uno de

los problemas propios de la axiología. (Pérez Pérez, 2008: 108). Esta variabilidad en las escalas de valores, fluctúa no sólo en función de la teoría axiológica que lo aborde, sino también de la situación contextual, histórica, sociocultural y preferencias particulares de cada persona, haciendo prácticamente ilimitadas las posibilidades de jerarquizaciones.

La jerarquización es muy diferente a la categorización debido a que ordena por orden preferencial distinguiendo la existencia de valores superiores e inferiores. Sin embargo, esta forma de organización es totalmente dinámica y variable, a tal punto, que un valor puede convertirse en un anti valor en contexto diferente.

La categorización admite una mirada general de los valores permitiendo entender conductas individuales y colectivas en un determinado período de la historia. En cambio, la jerarquización realiza una clasificación de los valores por orden de importancia, lo cual es sumamente necesario para el planteo de objetivos y fines de un proyecto en educación.

...que exista una clase de ordenamiento jerárquico, no significa que sea necesariamente fijo y absoluto; puede sufrir cambios similares al de los valores. El tipo de jerarquía depende de la naturaleza del valor. Si lo interpretamos como una cualidad estructural dentro de una situación, tendremos que llegar a una situación similar al referirnos a su jerarquía (Frondizi, 1977: 222).

Siguiendo con el planteo de Cruz Pérez Pérez (2008: 108), no todos los valores valen de igual modo ni tienen el mismo rango. Más allá de la mera categorización, los valores pueden ordenarse en función de su grado en una tabla de valores¹⁶. “La preferencia revela ese orden jerárquico; al enfrentarse a

¹⁶ De las categorizaciones presentadas en el apartado anterior (categorización), cuatro se encuentran jerarquizadas. Son las de Ortega y Gasset, Marín Ibáñez, Castillejo Brull y Barberá Albalat.

dos valores, el hombre prefiere, comúnmente el superior, aunque a veces elija el inferior por razones circunstanciales” (Frondizi, 1977: 20).

A continuación desarrollaremos algunos modelos de jerarquización según diferentes autores y corrientes teniendo en cuenta que este proceso de establecer criterios de jerarquización, al igual que el conocimiento de los valores, admite una vía empírica y otra *a priori*.

A. *Ralph Barton Perry*

Perry plantea, desde una línea de pensamiento subjetivista, que el origen del valor es el interés. Es habitual tomar partido en contra o a favor de los objetos y es por esta razón que hay cosas que rechazamos y cosas que deseamos. Esto se debe al “interés”, el cual se manifiesta en una actitud afectivo-motora en contra o a favor de un objeto. Esta actitud es la que le asigna valor a la cosa, y no al revés. El interés del que hablamos se refiere, tanto al deseo como a la aversión, a la búsqueda como al rechazo, al agrado como al desagrado (Rincon, 2006: 27).

“si el interés es lo que confiere valor a un objeto, debe ser el interés el que confiera el mayor grado de valor (...). Si lo bueno equivale al placer y lo malo al dolor, lo mejor corresponde a mayor placer y lo peor a mayor dolor” (Frondizi, 1977: 68).

En función de este planteo, Ralph Perry desarrolla los siguientes criterios de jerarquización (Frondizi, 1977: 68):

- **Intensidad:** se refiere al grado de interés que se tiene hacia un objeto. A mayor interés del sujeto, mayor valor del objeto. El nivel mínimo de intensidad del valor en el objeto se produce en el momento que se rompe la apatía y surge el interés. La

intensidad se expresa de manera verbal en palabras como peor, mejor, superior, etcétera.

- **Preferencia:** es la tendencia o inclinación hacia un objeto frente a la situación de optar por una cosa. Implica la existencia de distintos objetos para calmar un interés. Un objeto se valora por el grado de preferencia, si ésta entra en conflicto con la intensidad, se prioriza la preferencia.
- **Amplitud:** hace referencia a la amplitud del interés. Es la capacidad de un objeto para satisfacer una serie de necesidades o intereses diferentes entre sí (Ejemplo: el agua satisface la sed, higiene, riego, etc.) esto lo hace más valioso.

Debido a la bipolaridad de los valores Perry plantea tres criterios para determinar “lo peor” (Frondizi, 1977: 69):

- **Intensidad negativa:** se refiere a que un objeto es peor que otro cuando el interés negativo de ese objeto es más intenso.
- **Preferencia negativa:** se produce cuando el interés del sujeto se inclina por otro objeto.
- **Amplitud:** cuando el interés negativo de un objeto es superior que el de otros. Si un objeto es aborrecido por varios sujetos en igualdad de condiciones, es un objeto peor que el aborrecido sólo por un sujeto.

B. Max Scheler

Scheler, desde una postura objetivista, trata en profundidad el tema de las jerarquías de los valores, utilizando para ello, ciertas características propias de los valores:

- **Durabilidad del valor:** los valores inferiores son fugaces, frente a los valores eternos o imperecederos. Los valores simples

perduran en cualquier lugar y situación tales como la verdad que permanece impasible frente al placer sensible. “Los valores más inferiores de todos son, a la vez, los valores esencialmente fugaces; los valores superiores a todos son al mismo tiempo, valores eternos” (Scheler, 2001: 158).

- La divisibilidad del valor: Decíamos que los bienes superiores son eternos, duraderos, “simples” y, por tal motivo, indivisibles. La divisibilidad del valor en un objeto material cuyo valor radica en la materia, como por ejemplo el oro, al ser dividido entre muchos sujetos pierde su valor. Sin embargo, un objeto, cuyo valor radica en lo espiritual, es indivisible. Ejemplo de este caso puede ser la belleza de una puesta de sol, cuyo valor radica en la belleza que puede ser apreciada por muchos sujetos, no obstante, no pierde su valor. Otro ejemplo puede ser una obra de arte hecha en oro, cuyo valor no está sólo en la nobleza del metal o valor material, sino en la connotación artística, cultural e histórica de la pieza que la puede hacer invaluable (materialmente), y su división sólo la destruiría, la aniquilaría como obra de arte (Scheler, 2001: 158).
- La fundamentación del valor: Los valores fundamentales son los que sirven de base para lograr valores elevados. Los valores que se constituyen en medios para alcanzar a otros valores, resultan inferiores a los otros. Es el caso de la teoría de relación entre fuerza y altura presentada por Nicolai Hartmann (desarrollada en el punto 1.2.2.A.b.). Este tema también es abordado por Milton Rokeach (1973: 153-154) donde sostiene que el sistema de valores es como un mapa cognitivo constituido por una red jerárquica de valores. Él distingue entre valores instrumentales y valores terminales: los valores instrumentales se refieren a modos idealizados de conducta; los terminales, a estados finales e idealizados de existencia. Los primeros están en función y, en cierto modo, son garantes de los segundos, a los que el hombre tiende como "súper-objetivos" que responden a sus necesidades

y dimensiones más profundas. Este autor será abordado y su teoría desarrollada oportunamente.

- Profundidad de la satisfacción: se trata de una gran satisfacción muy profunda, la cual procede de lo más central del hombre. Es muy diferente al placer sensible y va mucho más allá del deber cumplido, aunque, ambos están presentes en ella. En este caso, un valor es mucho más elevado cuando mayor y más profunda es la satisfacción que produce (Scheler, 2001: 162).
- Relatividad del valor: todo valor sensible es relativo a los sentidos, sin embargo, existen valores que son independientes a las relaciones subjetivas y sólo pueden ser captados con una capacidad espiritual. Hace referencia a la proximidad de un valor respecto al valor absoluto (existen muchas mentiras que son verdades relativas, pero sólo existe un única verdad absoluta que no es relativa). Es decir, un valor, cuanto menos relativo es, mayor es su nivel de jerarquía (Scheler, 2001: 165).

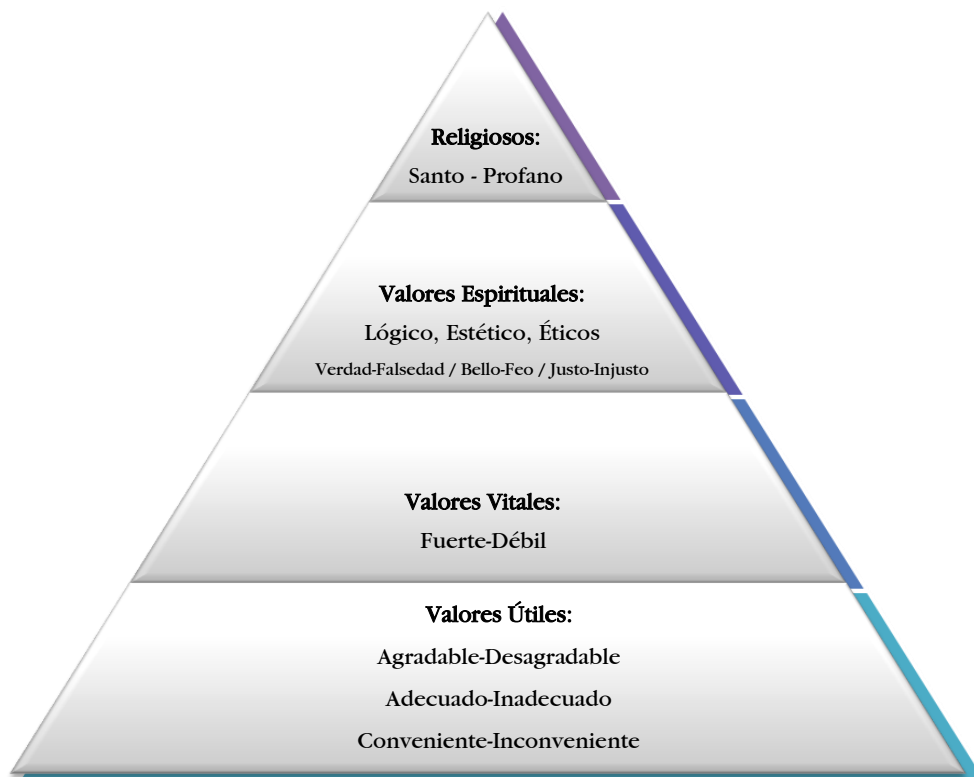
En síntesis, Max Scheler dice en su *Ética*:

“Los valores parecen ser superiores cuanto más duraderos son; igualmente parecen superiores cuanto menos participan de la extensión y la divisibilidad; también parecen superiores cuanto más profunda es la satisfacción ligada con su percibir sentimental; igualmente cuanto menos fundamentados se hallen por otros valores; y, finalmente, tanto más altos parecen cuánto menos relativa es su percepción sentimental a la posición de depositarios concretos y esenciales para el percibir sentimental”
(Scheler, 2001: 155).

El orden jerárquico establecido por Scheler coloca, en el nivel superior, a los valores religiosos, y en el nivel inferior, a los valores útiles:

- Valores religiosos: lo santo y lo profano.
- Valores espirituales: lo bello y lo feo, lo justo y lo injusto, valores del conocimiento puro de la verdad.
- Valores vitales: el bienestar, la salud, enfermedad, vejez, muerte y agotamiento.
- Valores útiles: agradable y desagradable, estos valores se corresponden con los estadios afectivos de placer y dolor sensibles.

Figura 7: Jerarquía de valores propuesta por Max Scheler



*Fuente: Max Scheler (2001: 151-165)
Elaboración Propia, 2016*

C. Risieri Frondizi

El planteo de Frondizi es abordar al valor como cualidad estructural. En función de ello, su concepción de jerarquía axiológica se basa en las cualidades del valor. Estas cualidades pueden ser excluyentes (par e impar) o admitir una escala comparativa (de frío a caliente). Podemos decir entonces, que los objetos valiosos están dispuestos en distintos niveles de una escala positiva o negativa (Frondizi, 1977: 561).

Frondizi sostiene que los criterios de jerarquización son definidos desde la idea del valor como cualidad estructural en la que cuentan, tanto las reacciones del sujeto, como las cualidades del objeto y la situación en la que la relación tiene lugar. Las escalas jerárquicas son variables según el sujeto y las situaciones.

El primero de los factores al que hay que atender para determinar la jerarquía de un valor, es el sujeto en cuanto sus necesidades, intereses, aspiraciones, preferencias y las demás condiciones fisiológicas, psicológicas y socioculturales. Este factor es el más inestable (Frondizi, 1977: 226).

El segundo de los factores a tener en cuenta son las cualidades del objeto, siendo el factor más estable. Son las cualidades del objeto las que lo hacen preferibles por el sujeto, sin embargo, es necesario que se produzca una determinada situación que influya en el sujeto para que demande al objeto. Es decir, por más estable que sea este factor, depende de las condiciones del sujeto para que el objeto sea "deseable" y el nivel de superioridad dependerá también del modo en que el valor se concreta, la forma en que un bien particular se materializa y la calidad de su realización (Frondizi, 1977: 229).

El tercer factor a tener en cuenta es la situación. Cuando la condición en que se presenta la relación sujeto-objeto es variable, también será variable lo preferible y la jerarquía del valor.

Estos tres factores desarrollados son inestables y el conglomerado de sus interrelaciones es sumamente dinámico, complejizando decidir qué es "mejor" en cada caso particular.

“...cuando el esquema es complejo y dinámico, no hay recetas de aplicación mecánica para resolver conflictos de valores. Debemos sopesar todos los factores relevantes que integran la totalidad dada por la relación del sujeto con el objeto de la situación, y decidir luego, tomando también en consideración las consecuencias. En otras palabras, la evaluación requiere el ejercicio pleno de la razón y de la experiencia total, además de imaginación para prever y responsabilidad para decidir”
(Frondizi, 1977: 229).

D. Heinrich Rokeach

Existen distintas perspectiva de clasificación jerárquica de valores. Rokeach plantea su jerarquización elaborando una escala de valores *Rokeach Value Survey*, la cual cuenta con dieciocho categorías de valores en total entre valores instrumentales y valores finales.

Los valores instrumentales son planteados como medios para conseguir valores finales. Éstos, a su vez, pueden referirse a valores de competencia (interpersonal) o poseer carácter moral (valores interpersonales)

Los valores finales o, también llamados terminales, están íntimamente relacionados con los modos de conducta, ya sean personales (individuales) o sociales (relacionados con los demás)

E. Ricardo Marín Ibáñez

Marín Ibáñez (1976: 53) realiza una clasificación detallada en seis grupos distintos:

- Valores trascendentales (cosmovisión, filosofía, religión)
- Valores morales (individuales y sociales)

- Valores intelectuales (humanísticos, científicos, técnicos)
- Valores estéticos (literarios, musicales, pictóricos)
- Valores vitales (educación para la salud)
- Valores técnicos, económicos y utilitarios

A continuación presentamos un cuadro en el que se resumen y comparan las diferentes jerarquizaciones elaboradas por cada autor precedentemente analizado.

Tabla 6: Comparación de autores y jerarquías de valores

Autor	Línea axiológica	La jerarquía de los valores depende de:	Valores
Ralph Barton Perry	Subjetivista	Intensidad Preferencia Amplitud de Interés	La preferencia de un valor está mediatizada por los intereses del sujeto.
Max Scheler	Objetivista	Durabilidad Divisibilidad Fundación Profundidad Relatividad	El órgano de los valores es el sentimiento.
Risieri Frondizi	Integradora	Reacciones del sujeto Cualidades del objeto Situación	Valores religiosos, vitales, espirituales y útiles.
Ricardo Marín Ibañez	Integradora		Valores técnicos, vitales, estéticos, intelectuales, morales y transcendentales.
Heinrich Rokeach	Sociológica (valor es creencia)	Influencia de la sociedad	Valores instrumentales y valores finales o terminales.

Fuente: Marín Ibañez (1976: 53).

Las metodologías empíricas y apriorísticas son dos maneras posibles para definir escalas de valores. Cuando nos referimos a un método empírico, es porque dejar ver la jerarquía de valores de un sujeto o grupo de sujetos en un determinado momento histórico. Es empírico porque se pueden constatar

valores existentes en un sujeto siempre de una situación presente del “ser”, sin revelar nada del “deber ser”.

El apriorismo, propone ideales, el “deber ser”, las normas de acción válidas a las que debe adecuarse, tanto el individuo, como el grupo. Estas normas determinarán el valor de las cosas, al margen de las valoraciones. El problema surge cuando se plantea quién puede determinar estos valores, con qué criterios lo hará y cómo sabe que tales criterios son verdaderos. (Casares, 1997: 54).

5.4. Gradación

La gradación¹⁷ es la característica del valor que permite interpretar la intensidad que presenta un valor o antivalor y se encuentra íntimamente relacionada con la polaridad e interviene en la construcción de la jerarquía. Un valor o antivalor puede presentarse con mayor o menor fuerza; no se trata de “valer” o “no valer”, sino de valer más o menos. Un ejemplo puede ser una pintura puede tener mayor o menor valor artístico, esto implica que la obra sea bella o muy bella, fea o muy fea. La gradación también puede referirse a la intensidad de reacción que un valor suscita en un sujeto, esta será mayor o menor en relación al agrado o desagrado. (Seijo, 2009: 151)

5.5. Contenido

Se refiere a especificar cómo entendemos a cada valor o categoría de valor. Este tema tiene que ver con la cuestión de significado y significante, es decir, de la transferencia de la palabra al concepto que ella representa. En este

¹⁷ Generalmente, el concepto de gradación no es muy utilizado por la literatura pedagógica axiológica, en su lugar suele aparecer con el término intensidad. Sin embargo, su presencia puede constatarse en todos aquellos instrumentos de medición (metodología) de valores como escalas Likert, valoraciones tales como “Mucho, Bastante, Poco”, escalas de opinión tales como “plenamente de acuerdo, parcialmente de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo, totalmente en desacuerdo” o la escala de thurstone. (Casares, 1995: 521)

sentido, y a modo de ejemplo, cuando se hace referencia a la “libertad”, la mayoría de las personas coincidirían en que se trata de un alto valor. No obstante, surgiría una discusión si tratáramos de precisar el concepto, el significado pleno de libertad que cada uno sostiene o cree. Esto se debe a la complejidad abarcativa del significado. En otras ocasiones, los debates sobre los valores son meramente semánticas, originadas por la falta de precisión terminológica propias de los desacuerdos de teorías e ideas.

De ahí que es sumamente importante realizar explicitaciones detalladas de las cuestiones abordadas para una clara comunicación. Es por esta razón, que hemos visto que en algunas de las categorizaciones y jerarquizaciones de valores, el contenido de cada categoría se ejemplifica y se esboza una breve definición ya que, de esta manera, categorización, polaridad, jerarquía y gradación cobran sentido plenamente sólo cuando el contenido se especifica (Rincon, 2006: 28).

5.6. Infinitud

La infinitud es una de las propiedades del valor que está íntimamente relacionada con su dimensión de “ideal”. Esto se debe a que los valores suelen estar vinculados con fines que nunca llegan a ser alcanzados plenamente. El valor es algo a lo que se aspira, pero que por su condición, nunca llega a ser alcanzado por completo y el hombre es un ser que siempre aspira a más, nunca está satisfecho. Además, ninguna realidad es tan valiosa que nos impida un posterior perfeccionamiento (Pérez Pérez, 2008: 108).

“Bajo distintas nomenclaturas pluralidad de realidades valiosas se hace presente en la vida individual de las personas como aspiración y conquista, siempre inacabadas del bien” (Gervilla, 1988: 399).

La infinitud es la ampliación sin fin de la posibilidad de realización que tienen los valores. Cada valor es cambiante, modificable y adaptable, lo que les permiten un perfeccionamiento ilimitado, cada vez mayor. Esto implica, que los valores están dispuestos de tal manera, que permiten a la persona el logro de metas cada vez más elevadas (Marín, 1993: 43).

Los valores son finalidades nunca del todo cumplidas, son horizontes siempre abiertos y nada es valioso sino existe la posibilidad de un mayor perfeccionamiento debido a que los valores mudan incesablemente (Marín, 1993: 44).

Recordemos que es prácticamente imposible realizar un análisis tajante cuando nos referimos al hombre y los valores, por lo cual, también es difícil delimitar áreas de valores que no estén íntimamente relacionadas con otras áreas; sin embargo, la necesidad de distinguir (y no separar), de comprender lo mejor posible y de manera integral, cómo es el hombre.

5.7. Otras características

- **Durabilidad:** Los valores se realizan en el sujeto a lo largo de su vida, es por esta razón que hay valores que permanecen en el tiempo más que otros.
- **Integralidad:** Debido a la conceptualización abstracta del valor, es indivisible. (Remitirse a Max Scheler sobre la divisibilidad del valor - Jerarquización)
- **Flexibilidad:** los valores cambian y se adaptan con las necesidades y experiencias de las personas.
- **Satisfacción:** los valores generan satisfacción en las personas que los practican.
- **Trascendencia:** los valores trascienden el plano concreto; dan sentido y significado a la vida humana y a la sociedad.
- **Dinamismo:** los valores se van modificando con las épocas históricas y las diferentes culturas.

- **Aplicabilidad:** los valores se aplican en las diversas situaciones de la vida; entrañan acciones prácticas que reflejan los principios valorativos de la persona.
- **Complejidad:** los valores obedecen a causas diversas, requieren complicados juicios y decisiones.
- **Apetecibles:** El valor es deseable en el sentido de que merece la pena ser deseado por su dignidad, aunque, de hecho, el sujeto no lo desee por diversos motivos o circunstancias.
- **Orientadores:** Es una exigencia que orienta nuestra vida en una u otra dirección o finalidad. Los valores son exigentes y ejercen una presión sobre la voluntad y la libertad de las personas. Esto en lo ético es un imperativo, en lo estético una conveniencia y en lo religioso es un compromiso.

CAPÍTULO

2

Aportes de la Psicología al Campo

Axiológico

1. El valor desde la Psicología
2. El valor desde la Antropología Cultural La ética y la moral en relación con el valor
3. El valor desde la Sociología
4. Los valores en Psicología Social y las teorías axiológicas transculturales

Introducción

La amplitud y complejidad de este concepto se debe a la intimidad que guarda con el hombre y todo su entorno. Su ámbito de estudio es el de la reflexión filosófica, no obstante...

“...el concepto de valor, más que cualquier otro, es el concepto capital en todas las ciencias sociales. Es la principal variable dependiente en el estudio de la cultura, de la sociedad y de la personalidad, y la principal variable independiente en el estudio de las actitudes y de la conducta social” (Rokeach, 1973 cit. en García Hoz, 1993: 154).

En función de esta afirmación de Rokeach sobre el valor, analizaremos brevemente algunas de estas ciencias sociales, cada una desde su enfoque particular, con el objeto de ampliar mucho más la idea de este complejo concepto.

1. El valor desde la Psicología

La axiología desde la psicología se va a ocupar de estudiar la relación que existe entre los valores y los intereses, rasgos personales, necesidades y actitudes.

1.1. Intereses

Este tema fue desarrollado cuando realizamos el abordaje del subjetivismo axiológico con aquellos autores que identificaban el valor con el interés personal, tales como Perry y Dewey, por ejemplo. Si bien, la teoría subjetivista fue ampliamente atendida, es necesario recordar que entre interés y valor existen rasgos comunes, ya que ambos pueden:

- Ser una representación cognitiva de necesidades.
- Guiar la acción y la evaluación de uno mismo y de los otros.
- Guiar la comparación de uno mismo y de los otros.

Sin embargo, el interés es un concepto mucho más limitado que el valor debido a que no se lo puede considerar como un modo idealizado de conducta o un estado final de existencia como sucede con el valor (Palma, 2013: 67).

Cuándo veíamos la definición de Preferencia de Perry, decíamos que el interés era una inclinación hacia un objeto más o menos permanente de

acuerdo con las disposiciones del sujeto y que éste se revela por la atención selectiva a determinados objetos. Ahora bien, el término interés en relación con la educación es capital, pero, para que alcance toda su virtualidad (de virtud), es necesario unirlo al concepto de valor; el cual obliga a reconocer los intereses, jerarquizarlos, establecer sus respectivos rangos y a conjugar la dimensión subjetiva con la objetiva (Marín, 1990: 174).

1.2. Rasgos personales

Es importante tener en cuenta que los rasgos personales de un sujeto no son los valores que sostiene. El carácter de una persona está definido por una serie de características que, desde una mirada fenomenológica, pueden ser reformuladas como un sistema de valores. Es decir que:

...una persona identificada como autoritaria por sus manifestaciones exteriores, medidas según la escala F, es aquella que, en niveles más centrales, coloca, como relativamente altos, valores como la obediencia y la cortesía, y, a niveles bajos, valores intelectuales e imaginativos" (Escámez, 1986: 120).

La diferencia que encontramos entre rasgo y valor se debe a que los “rasgos” son características del hombre que están muy arraigadas y son sumamente estables; mientras que los “valores” son modificados por el efecto producido a través de la educación o por las condiciones sociales que puedan llegar a influir en el sujeto.

Una mirada a las muchas definiciones del concepto de valor en la literatura analizada revela rasgos comunes (Bilsky & Schwartz, 1994: 164):

- Los rasgos de personalidad son descripciones de patrones de conducta observados, mientras que los valores son los criterios que el sujeto usa para juzgar la deseabilidad de una conducta.

- Los rasgos de personalidad varían en función de la cantidad de una característica, en cambio los valores varían en términos de la importancia que el individuo da a una meta determinada.
- Los rasgos de personalidad describen conductas como provenientes de la forma de ser del sujeto independientemente de sus intenciones, en cambio los valores se refieren a las metas intencionales del sujeto que son accesibles al consciente.

1.3. Necesidades

Abraham Maslow aborda el tema de las necesidades (2012: 92-93) partiendo de experimentos de elección libre: homeóstasis. A través de ellos revela que es la adaptación del organismo lo que le permite sobrevivir a los seres vivos, esto implica la elección de la comida, abrigo y todas aquellas consideradas necesidades básicas del individuo. Si bien, todas estas necesidades demandan ser satisfechas, respecto de los valores la situación es diferente. El hombre, dependiendo de su estado de salud mental, puede ser un buen o un mal elector respecto de los valores.

“Tan sólo las elecciones, gustos y juicios de los seres humanos saludables nos podrán informar ampliamente de lo que es conveniente para la raza humana a largo plazo. (...) Creo que éste es el escollo principal en que han embarrancado casi todas las teorías hedonísticas del valor y las teorías éticas. Los placeres motivados patológicamente no pueden promediar con los placeres motivados saludablemente” (Maslow, 2012: 92-93).

Debido a que, como decíamos anteriormente, las necesidades básicas son propias de toda la raza humana, hay valores que también lo son. Pero las diferentes idiosincrasias de necesidades, sean individuales o grupales, engendran valores específicos para cada caso. Las capacidades de cada hombre

son necesidades que reclaman ser utilizadas, pero son propias de cada sujeto, por lo tanto, son valores intrínsecos; a diferencia de los valores extrínsecos que son elegidos por la propia persona. Siempre es el hombre bueno, saludable y autorrealizado el que está en posesión de los valores.

“Las personas dotadas de inteligencia deben utilizar su inteligencia; las personas con ojos, deben utilizarlos, las personas con capacidad amorosa tienen el impulso y la necesidad de amar para sentirse saludables. Las capacidades exigen ser utilizadas y tan sólo cesan en su exigencia cuando son realmente utilizadas de manera suficiente. Es decir, las capacidades son necesidades y, por tanto, son también valores intrínsecos. En la misma medida en que difieran dichas necesidades, diferirán también los valores” (Maslow, 2012: 92-93).

Los valores expresan las necesidades del hombre, sin embargo no se reducen a meras necesidades. Las razones se deben a que:

- Los valores implican una representación cognitiva y una transformación idealizada de las necesidades, sean individuales, sociales o institucionales.
- los valores son representaciones cognitivas no sólo de las necesidades individuales sino también de las de la sociedad y de sus instituciones.
- La necesidad comprendida como un valor, va más allá del concepto animal de necesidad, implica también preferencia y por tanto autonomía para elegir el modo ideal de satisfacerla.
 - No toda necesidad de los seres vivos se corresponde con un valor. Así, el animal siente necesidades, pero, al carecer de estructuras cognitivas simbolizadas, no tiene valores.

De este modo, los valores llevados al rango de “lo preferible” se relacionan con la necesidad percibida por el sujeto y con el ideal de esa necesidad a satisfacer. Es decir que la necesidad elevada al rango de valor puede ser defendida, justificada y evocada como deseable tanto personal como socialmente (Palma, 2013: 68).

1.4. Actitudes

Existen variadas y extensas definiciones de este concepto en psicología, debido a la relación que tienen las actitudes con la conducta humana. Incluso, algunos autores tienden a unificar ambos conceptos o considerarlos como sinónimos. Indudablemente que este es un tema de los más estudiados en el campo de las ciencias humanas, lo que explica la heterogeneidad de definiciones que se puede encontrar. Es necesario dejar en claro que son dos conceptos muy diferentes. Para Jones y Gerard la actitud:

"Es el resultado de la combinación, en un silogismo, de una premisa constituida por una creencia y de otra constituida por un valor. Las actitudes son esencialmente, valores derivados de otros valores –que son más básicos o que fueron internalizados con anterioridad en el proceso de desarrollo" (Jones & Gerard, cit. en Flores, 2003).

Marín Ibañez (1976: 69) dice que “La actitud es la disposición permanente del sujeto para reaccionar ante determinados valores”

Morris (cit. Castro 2003: 36) sostiene que “Una actitud es una organización relativamente estable de creencias, sentimientos y tendencias hacia algo o alguien - el objeto de la actitud”

León (cit. Prieto & Maldonado 2008: 136) plantea que la actitud “es considerada como una disposición interna de carácter aprendido y duradera

que sostiene las respuestas favorables o desfavorables del individuo hacia un objeto o una clase de objetos del mundo social”.

Otra definición es la de Martínez (cit. Castro 2003: 36) que dice lo siguiente:

“El concepto de actitud (...) se refiere a las concepciones fundamentales relativas a la naturaleza del ser humano, implica ciertos componentes morales o humanos y exige un compromiso personal y se define como una tendencia o disposición constante a percibir y reaccionar en un sentido; por ej. de tolerancia o de intolerancia, de respeto o de crítica, de confianza o de desconfianza, etcétera” (Martínez, cit. en Castro 2003: 36).

Estas son algunas de las muchas definiciones que podemos encontrar sobre actitud en psicología. En su mayoría, estas definiciones tienen en común que la actitud es aprendida y multidimensional. Las respuestas del sujeto hacia un objeto de actitud pueden ser de tres clases (Prieto & Maldonado 2008: 136):

- Afectivas, relacionadas con sentimientos evaluativos.
- Cognoscitivas, relacionadas con pensamientos, opiniones y creencias.
- Conductuales, relacionadas con acciones manifiestas hacia el objeto de actitud.

Como comentábamos al principio del punto, ambos conceptos están íntimamente relacionados; incluso, algunos autores tienden a identificarlos o, directamente a sustituir uno por otro como en el caso de Milton Rokeach (1973: 48). Sin embargo es necesario delimitarlos. Bautista (2011: 189-195) plantea que el valor pertenece al ámbito de la creencia, de siempre preferible, pertenece al plano de lo ideal ya que tiende a trascender situaciones concretas, generalmente tiene carácter de “obligatorio” y es un patrón normativo de

conducta. En el caso de la actitud, pertenece al ámbito de lo afectivo, puede ser preferible si es favorable, no es trascendente, sino que pertenece al plano de la situación concreta, no demanda obligatoriedad y no es un patrón de conducta ya que depende del sujeto y su circunstancia concreta favorable o desfavorable. Sintetizaremos este planteo en un cuadro.

Tabla 7: Diferencia entre el valor y la actitud

Valor	Actitud
Pertenece al plano de la creencia	Pertenece al plano de lo afectivo
Siempre es preferible	Su preferencia depende de si es favorable o no
Pertenece al plano del ideal, trascendente.	Pertenece al plano de la situación concreta intrascendente
Tienen carácter de obligatoriedad	No demanda obligatoriedad
Es un patrón normativo de conducta	Depende de que la circunstancia concreta del sujeto hacia un objeto sea favorable o no.

Fuente: Bautista, 2011: 189-195. Elaboración propia 2016

Estas características definen el hecho de que los valores ocupen un lugar más representativo que las actitudes en la estructura de la personalidad humana y de su sistema cognitivo. Los valores son los determinantes de las actitudes y de las conductas (Castro 2003: 40).

2. El valor desde la Antropología Cultural

La base de la antropología cultural sigue siendo un pensamiento filosófico que define la naturaleza de su pensamiento o postura. Por lo tanto, desde la antropología cultural vamos a tener una mirada universalista defensora de la objetividad y otra, más bien relativista, que sostiene que los valores son cambiantes y supeditados a la idiosincrasia de cada cultura. En este sentido, las normas que proceden de una axiología relativista nunca tendrán la rigidez de las normas procedentes de axiologías universalistas. La defensa del valor de la libertad será propia de culturas y axiologías relativistas y muy poco compatibles con las concepciones totalitarias (Kottak, 1994: 57).

Para esta ciencia, son los valores los que mejor definen los aspectos de las distintas sociedades y culturas. Es por ello que se hace imperioso descubrir cuál es este sistema de valor explícitamente.

Kluckhohn y Strodtbeck en la Teoría de la Orientación de los Valores proponen, que todas las sociedades humanas deben responder a un número limitado de problemas y que la solución a esos problemas está basada en un número limitado de valores, los cuales son universalmente conocidos; aunque, las distintas culturas tienen preferencias diferentes entre estos valores (Hills, 2002: 2).

Clyde Kluckhohn sostiene que los valores son criterios en función de los cuales se aceptan o rechazan determinadas normas y, aunque no se identifican con la conducta, son una formulación de lo deseable, los estándares “debe” y “debería” que influyen en cada acción (Hills, 2002: 3).

Si nos centramos en la interpretación antropológica cultural actual de nuestro país, vemos un posicionamiento relativista en lo que se refiere a la comprensión del valor como elemento propio de la cultura. Se tiende a eliminar el etnocentrismo de la sociedad y se busca darle una interpretación al valor desde la experiencia y el contexto de la forma de vida de la comunidad que los conceptualiza y estima como tales (Estebaranz, 1991: 32).

Talcott Parson estudia el tema de las cualidades de cada cultura y las tendencias que las definen según sus orientaciones de valor (Parsons et al, 1966) a diferencia de lo que veíamos en Kluckhohn que aborda los valores de diferentes culturas y la variabilidad intra e intercultural de éstos.

Existe una tercera línea de estudio dentro de este abordaje antropológico de características prospectivas. Kurt Baier sostiene que los valores son tendencias de la persona a dedicar tiempo, esfuerzo, dinero u otros recursos para alcanzar ciertos fines, son disposiciones para mantener ciertos comportamientos que se pueden comprobar indirectamente mediante la observación de las conductas. (Gutiérrez, 2004: 113). Otro de los autores que se posiciona en esta teoría es Nicholas Rescher, que trabajó sobre cambios inducidos de valores mediante un registro elaborado por él mismo, con el que analiza la influencia del desarrollo tecnológico en el año 2.000 sobre el cambio de valores en América. (Gutiérrez, 2006)

3. El valor desde la Sociología

Se complica sobremanera la tarea de discriminar cultura y sociedad, debido a que son realidades estrechamente unidas según la definición de Edward B. Taylor en su obra de 1871 denominada “Cultura Primitiva”

“...aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (cit. Tuñón, 2008: 70).

A partir de esta definición, Feroso (1990: 56) plantea diversos elementos culturales que permiten dividir la cultura, atendiendo al predominio de uno u otro valor dentro de la escala axiológica, originándose así culturas religiosas, secularizadas, agresivas o pacíficas.

Enrique Gervilla (1988: 63) considera la tríada de valor, cultura y sociedad y plantea que es la cultura la que otorga identidad a las diferentes sociedades; además, sostiene que el aspecto sociológico de valor procede de su carácter cultural.

“La medida de una sociedad viene dada por los valores que cultiva, por los ideales para los que vive o por los fines a los que tiende. Estos valores configurantes de un pueblo, de una cultura, necesitan encontrar vías de explicación para mantener su identidad y consistencia. No puede sostenerse una sociedad del tipo que sea sin alguna forma de reconocimiento público de sus valores” (Galino, 1980; cit. en Penas, 2008: 98).

La sociología axiológica se ocupa del estudio de los valores difundidos por el sistema social y de aquellos valores que le son propios a los diferentes subsistemas sociales. Un ejemplo es el caso de Henri Janne que centró su trabajo en el conocimiento de los valores propios de la cultura en la sociedad del momento y propuso un sistema de valores que pudieran ser tomados como modelo (Parra 1983: 79). Otros autores estudian la congruencia entre los valores de la familia y los de la sociedad en la que se encuadra, otros se ocupan de los valores de los grupos marginales, de la juventud, etc. (Porta, 2002: 3).

Dentro de la línea de una sociología humanista se plantea una diferencia entre las cosas valoradas y los valores culturales. Las cosas valoradas son los objetos (ya sea una cosa, actividad o experiencia) a los que se les otorga valor o son consideradas como un valor. Los valores culturales son los criterios con los que se cuenta para poder valorar a esas cosas, los cuales forman parte de la cultura de la persona. La expresión “valor cultural” corresponde a lo que es estimado como válido o valioso por la sociedad y la valoración surge de la relación entre el criterio personal del sujeto social con la cosa existente. Teniendo en cuenta que, tanto los criterios como las cosas sufren una evolución histórica, y pueden variar según los diferentes contextos sociales.

Dentro de esta misma línea se encuentra Erich Fromm (1986: 54-57), quién sostiene que los valores son elementos fundamentales de la vida del hombre debido a la gran dependencia que tiene de ellos. Sólo a través de los valores, el hombre puede guiar sus acciones y sentimientos. Es decir, el valor es valioso al contribuir con el despliegue de las facultades propias del hombre y el fomento su vida. Existen diversos sistemas posibles de valores que pueden

coexistir y, por esta razón, exigen al hombre decidir por el que considere superior. Estos sistemas de valores coexistentes son conscientes o inconscientes, dónde los primeros se relacionan con las estructuras ideológicas del sujeto o con sus deseos; mientras que los segundos, son el origen más directo de sus conductas; por más de que en ocasiones, se recurra a valores conscientes para justificar las acciones. En síntesis:

Los valores, tanto los oficiales como los de hecho (conscientes o inconscientes), no son reactivos inestructurados, sino que forman una jerarquía en la que ciertos valores supremos determinan a los otros como correlativos necesarios para la realización de los primeros. (Fromm, 1986: 55)

4. Los valores en Psicología Social y las teorías axiológicas transculturales

Siguiendo con el planteo de que la sociología axiológica se ocupa del estudio de los valores difundidos por el sistema social, durante la década de 1990, comienzan a desarrollarse las primeras teorías axiológicas transculturales. Éstas se basan en el análisis de los valores a nivel personal y cultural con la finalidad de poder encontrar dimensiones comunes con su significado equivalente que posibiliten la comparación entre personas y los distintos grupos sociales. Es decir comprender el grado de homogeneidad dentro de las culturas que son objeto de estudio. (Ros & Schwartz, 1995: 81)

El valor es un concepto que se emplea para identificar las diferencias culturales. En este caso, el valor no se entiende desde la postura personal, debido a que es la unidad cultural el objeto de estudio. Los valores pueden ser entendidos como la tendencia de los miembros de la sociedad para juzgar lo que se considera bueno o malo socialmente. Es decir, definir lo que debe y puede hacerse y lo que no está permitido. Los estudios teóricos de Hofstede (1980), Triandis (1995) y Schwartz (1990) son las formulaciones más contrastadas sobre las dimensiones culturales de valores y donde puede observarse las diferencias y similitudes de los valores individuales, colectivos o mixtos compartidos por los miembros de una sociedad o grupo social (Montaner 2008: 96). Sin embargo, no podemos pasar por alto otras teorías como la de Maslow, Hall & Tonna, Rokeach e Inglehart, debido a su importancia para la sociedad moderna.

4.1. Teoría axiológica de Geert Hofstede

Geert Hofstede es uno de los primeros investigadores en realizar estudios de campo axiológicos transculturales, en un intento por acercarse al contenido de la cultura de una organización (IBM) y los valores relativos al trabajo. Para ello comparó datos de los directivos de 40 países y obtuvo que la fuerza de sus actitudes y sus valores a cerca de diferentes cuestiones, variaban de un país a otro (Martín & Sánchez 1999: 213).

En función de este trabajo, Hofstede describe cuatro dimensiones diferentes que distinguen las culturas estudiadas:

- **Dimensión distancia respecto al poder:** es el grado en que el poder se dispersa o concentra. Tiene en cuenta como se distribuye el poder en los niveles de la organización y el grado en que los miembros de una sociedad lo aceptan como legítimo. No se refieren sólo a una desigualdad desde lo económico, sino también desde la relación al poder. Es decir, a la capacidad de aceptación que posee una sociedad o institución respecto de un poder desigual sostenido y ejercido por la autoridad legal. El planteo es que las culturas ubicadas en situaciones de poder elevadas, valoran más aquellos aspectos relacionados al respeto de la autoridad y a las personas que la ejercen, también valoran las normas, jerarquías, obediencia y conformidad. En este tipo de sociedades es evidente la brecha entre los que ostentan el poder, la autoridad y el status, frente a los que no lo tienen. Esta distancia se enfatiza en todos los aspectos de la vida, tales como la familia, instituciones, organizaciones, etc. (Nazel, 2006: 94; Grenness, 2012: 80).
- **Evitación de la incertidumbre:** describe las medidas en las que se toleraría la desviación a las normas y a los valores establecidos. Tiene en cuenta el grado en que los miembros de una sociedad prefieren situaciones estructuradas a situaciones desordenadas. Se valora las normas y reglas que una sociedad tiene, y si éstas son claras y delimitadas. Se desprecia la inexistencia de normas

y la improvisación e incertidumbre normativa (Hofstede, 2001: 145-148). Las sociedades que se caracterizan por tener un alto nivel de evitación de la incertidumbre son, por ejemplo, las japonesas y las que dependían de la Unión Soviética. A su vez, las sociedades con un nivel bajo en la evitación de la incertidumbre son las canadienses y Estadounidenses. En función de estos datos se puede concluir que las sociedades con un alto nivel en esta dimensión de control, generan en sus miembros intolerancia a situaciones nuevas, desconocidas, inciertas y que causen un cierto grado de incertidumbre; por lo cual demandarán y buscarán información estereotipada que les proporcione seguridad y conocimiento (cierto o no) ante lo nuevo. Sin embargo, en las sociedades que permitan y gestionen mejor los niveles de incertidumbre, las situaciones de sus miembros ante lo desconocido, lo nuevo, lo inusual, etc. será procesada de manera específica y adecuada. (Ryan, McFarland & SHL 1999: 362-364)

- Masculinidad y femineidad: plantea que existen culturas con un mayor grado de asertividad y culturas más preocupadas por los individuos, sentimientos y emociones. Se relaciona con el grado en que se aprueba la asertividad sobre otros, frente al cuidado y apoyo de los demás. Es decir que contempla la preferencia por el logro, el heroísmo y el éxito material (Masculinidad) como opuesto a una preferencia por las relaciones personales, la modestia, la atención a los débiles y la calidad de vida (Femineidad).

Hofstede (1984: 177) sostiene que esta dimensión está relacionada con la dualidad existente entre ambos sexos. Esto hace suponer que las diferentes culturas responden a situaciones determinadas, con respuestas “propias” del sexo femenino o masculino. A través de la descripción de los roles de cada género, Hofstede utiliza las descripciones más comunes, propias de los roles de cada género, para definir esta dimensión; sin

embargo, los roles de cada género han ido cambiando con el paso del tiempo. Es decir que las clasificaciones estereotípicas de los años '80 pueden ser sustituidas por descripciones modernas no vinculadas a esos estereotipos tradicionales correspondientes a cada género. (Basabe, Zlobina, & Páez, 2004: 63).

De esta manera, los estereotipos atribuidos a los géneros definen ambas dimensiones culturales. La masculinidad de la cultura, vendrá dada por el nivel en el que los valores dominantes de la sociedad son masculinos (dependiendo si esta sociedad relaciones la masculinidad con la agresividad para el logro del éxito). Una sociedad “masculina” pone énfasis en la riqueza, el éxito, la ambición, las cosas materiales, la instrumentalización y los logros. Una sociedad “femenina” se focaliza en la gente, ayuda a los demás, cuida del medio ambiente, busca la igualdad sin resaltar diferencias de géneros como hace la femenina.

- Orientación a Largo Plazo frente al Corto Plazo: Hofstede, (2001: 351) plantea esta dimensión donde sostiene que la orientación a largo plazo se refiere a los valores que se orientan al futuro, tales como el ahorro y la continuidad; mientras que, la dimensión a corto plazo se refiere a valores que miran al pasado, respeto, tradiciones, obligaciones, normas. Se observa en las culturas con una orientación a largo plazo, si guardan los valores tradicionales también a largo plazo, lo cual indicaría que el país tiende a la consecución de los valores de largo plazo y, a la vez, se compromete al cuidado de las costumbres y respeto de la tradición. A su vez, las costumbres y tradiciones no deben convertirse en un impedimento para el cambio y el progreso proyectado. Este planteo apoya una ética del esfuerzo, del trabajo, mediante los cuales se esperan compensaciones a largo plazo por el sacrificio del presente (Sanchis, & Saura, 2012: 11).

- Individualismo y colectivismo: trata del modo en que una cultura fomenta la independencia y la confianza en sí mismo, frente a la cohesión grupal (aglutinación). Se refiere al grado en que los miembros de una determinada sociedad comprenden y se dan cuenta de que dependen y son cuidados por otros miembros de esa misma sociedad o sólo por ellos mismos. En función de ello, esta dimensión trata del grado en que los sujetos de la sociedad deciden actuar como miembros de un grupo o priorizar un perfil más individualista y menos colectivo (Hofstede, 2001: 214). Este significado de la dimensión analizada, también se le ha dado un enfoque diferente y complementario en el que Hofstede (1984: 154) define al individualismo-colectivismo como una variable unidimensional con dos extremos, uno individualista y el otro colectivista.

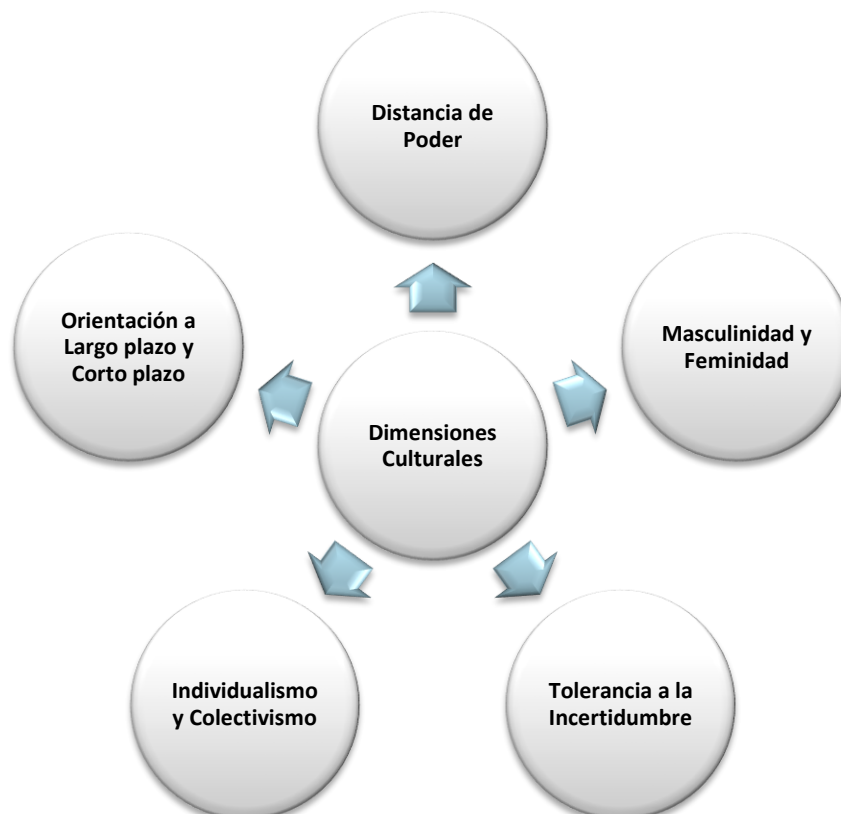
Triandis (1996: 411) plantea que, en el “plano individual”, el individualismo-colectivismo se puede entender desde un enfoque multidimensional o por separado. Esto significa que ante un alto nivel de colectivismo, no implica un bajo nivel de individualismo, ni viceversa. Es decir, que una persona puede actuar de modo individualista como colectivista dependiendo de la situación en la que se encuentre.

Generalmente, las culturas colectivistas manifiestan un nivel elevado de comportamientos e intereses grupales que promueven su existencia y mantienen emocionalmente más unido a los miembros del grupo. La característica común de estos grupos se puede observar en los intereses y similitudes de los miembros que los integran ya sean familias, amigos, partidos políticos, clases sociales, grupos religiosos, miembros de ONG, etc. (Triandis, 1996: 408) y, cuando entran en conflicto ambos intereses, se espera que el individuo deje de lado sus necesidades individuales y trabaje por la satisfacción de las necesidades del grupo. Esta es, sin duda, la dimensión que mayor nivel de complejidad e interés ha desatado, ya que sostiene al

individualismo como un conjunto de creencias y valores; y que las prácticas culturales individuales pueden ser priorizadas por encima de los intereses grupales o colectivos.

Ahora bien, desde un “plano colectivista”, las personas se vinculan por intereses que están por encima de los intereses del individuo. Por lo tanto, para aquellas culturas de carácter individualista, la atención e independencia de los individuos más allegados, como los miembros de la familia, siempre es prioritaria. Sin embargo, es característico de las culturas de carácter más colectivista, la cooperación entre miembros y grupos, a la vez que la preocupación por las consecuencias de las decisiones y actuaciones propias. Es evidente en este tipo de culturas, la valoración de los aspectos tradicionales, normativos y el sentido del deber (Ros y Gouveia, 2001, 171-176).

Figura 8: Dimensiones culturales en Hofstede



Fuente: Ros y Gouveia, 2001. Elaboración propia, 2016

Es de suma importancia que se comprenda que esta doble dimensión no es una explicación cultural excluyente. Cada dimensión existe en una cultura sin eliminarse mutuamente (Cfr. figura 8). Es coherente pensar que miembros de una cultura predominantemente colectivista manifiesten actitudes individualistas en determinadas circunstancias; es por esta razón que es necesario comprender y especificar el escenario dónde se desarrollan las interacciones evaluables.

De estas dimensiones desarrolladas, es importante resaltar el interés en la relación Individualismo y colectivismo, debido a que representa la independencia emocional y la autonomía de la persona con respeto a grupos u otras organizaciones. Esta polaridad significa para la persona, la dependencia emocional y la interdependencia (Martín & Sánchez 1999: 213).

Este aspecto que se destaca, es también cuestionado (Gouveia & Clemente 1998: 29) por presentar un carácter unidimensional polarizado que no permite describir la realidad de los valores a nivel de grupo. Es decir, en un estudio que tiene en cuenta a las organizaciones y sus miembros, (como es el caso de esta tesis) no puede existir una inclinación de los valores hacia uno de los polos solamente, sea este positivo o negativo. Por el contrario, los valores de las personas pueden tener direcciones mixtas, es decir, intereses compartidos por su aspecto individual y colectivo como es el caso de los valores de seguridad, bien estar, tranquilidad, etc. (Martín & Sánchez 1999: 213).

4.2. Teoría axiológica de Harry Triandis

En base al modelo teórico de Hofstede, Harry Triandis realiza mejoras a las ideas de individualismo y colectivismo dándole más importancia a los procesos psicológicos. Desarrollaron el concepto, desde el aspecto cultural, de ideocentrismo-alocentrismo que permite expresar mejor la organización de los valores en las persona. El concepto ideocentrismo comprende el predominio de valores de autonomía e independencia del individuo frente al grupo y el concepto de alocentrismo, aspectos personales como necesidades

e intereses, relegados a otro plano respecto a las del grupo (Triandis, H. C., Bontempo, R., Villareal, M. J., Asai, M., & Lucca, N., 1988: 223-224).

Las conductas individualistas son más propias de las personas que viven solas o con una pareja. El comportamiento corporativo es propio de culturas colectivas debido a la socialización de los miembros de los grupos que integra. El proceso de socialización de las personas genera la solidaridad con los miembros del grupo al que pertenece, produciéndose una relación entre el individuo y el endogrupo. El grupo subsiste debido a las presiones que reciben los miembros individuales subordinados a los objetivos colectivos. (Ros & Schwartz, 1995: 80).

Uno de los conceptos más utilizado por las organizaciones suele ser el de la competencia, siendo más frecuente en culturas de carácter individualista. Este tipo de cultura pone el énfasis en la autoafirmación del sujeto a través del éxito individual, en función del criterio social. Tales colectivos individualistas tienen un mayor número y diversidad de endogrupos con aspectos diversos: Individualismo horizontal (único), individualismo vertical que se caracteriza porque está orientado al éxito, colectivismo horizontal con un carácter más bien cooperativo y, por último, el colectivismo vertical de carácter cumplidor o eficiente. (Ros & Schwartz, 1995: 73).


Retomando la teoría de Triandis, tanto el individualismo como el colectivismo son planteadas de manera polarizada y en cada polo se ubican tanto las sociedades como los individuos, presentando factores bien diferenciados unos de los otros: autoconfianza, competición, distancia emocional de los endogrupos, hedonismo, interdependencia, integridad familiar, sociabilidad. (Triandis, H. C., Bontempo, R., Villareal, M. J., Asai, M., & Lucca, N., 1988: 331-332).

Teniendo en cuenta que esta postura teórica hace hincapié en el concepto de competitividad de los miembros de la organización, descartando intereses individuales y colectivos, sus aportes a la formación docentes no es significativo debido a que no se toma en cuenta aquellos elementos fundamentales de la profesión tales como los afectivos e intelectuales. La docencia implica el trato con personas desde el punto de vista holístico,

integral y, este modelo, pierde de vista el peso afectivo que poseen los valores. La profesión demanda del profesor, respuestas afectivas, emocionales que orienten las acciones de las personas y de la comunidad en un determinado contexto social. La docencia es una profesión sumamente compleja, contextualizada socialmente y demanda un carácter especial, para que este colectivo pueda interrelacionarse efectiva y eficazmente con su entorno, y lograr un adecuado equilibrio que permita el buen desarrollo personal y profesional de sus integrantes.

En síntesis: los aportes de los estudios de Triandis sobre el individualismo y el colectivismo se vinculan a la noción de cultura subjetiva, centrada en la relación existente entre las actitudes, normas, roles y valores con la conducta. A estas dos dimensiones clásicas de individualismo y colectivismo, se le suman las dimensiones de igualdad y desigualdad como dos nuevas dimensiones bipolares.

Tabla 8: Dimensiones bipolares en Triandis

Individualismo		
Vertical concepción del yo como independiente y diferente	Vs. 	Horizontal concepción del yo como independiente e igual
Colectivismo		
Vertical concepción del yo como interdependiente y diferente	Vs.	Horizontal concepción del yo como interdependiente e igual

Fuente: Monter, 2008: 102. Elaboración propia, 2016

Para Triandis, en la dimensión individualista, los sujetos se encuentran motivados por sus propias preferencias, necesidades, y priorizando sus propias metas. En cambio, en la dimensión colectivista, las personas están motivadas por las normas del grupo al que pertenecen, estando las metas del mismo grupo por encima de las del individuo

4.3. Modelo piramidal de Abraham Maslow

Maslow (1999: 77) concibe una idea dónde los motivos humanos están ordenados de manera jerárquica y que, las necesidades de cada nivel deben ser satisfechas para poder acceder a un segundo nivel. Este planteo ha sido una de las primeras propuestas de estructuración escalonada que se ha realizado de los valores. Existe una relación evolutiva de los valores o necesidades que poseen este orden jerárquico que va desde los más básicos hasta los más complejos, desde las necesidades biológicas, hasta las necesidades de autorrealización. Su teoría se basa en una estructura piramidal, cuya base está compuesta por las necesidades esenciales, las cuales deben ser satisfechas para poder acceder a la satisfacción de las necesidades de orden superior.

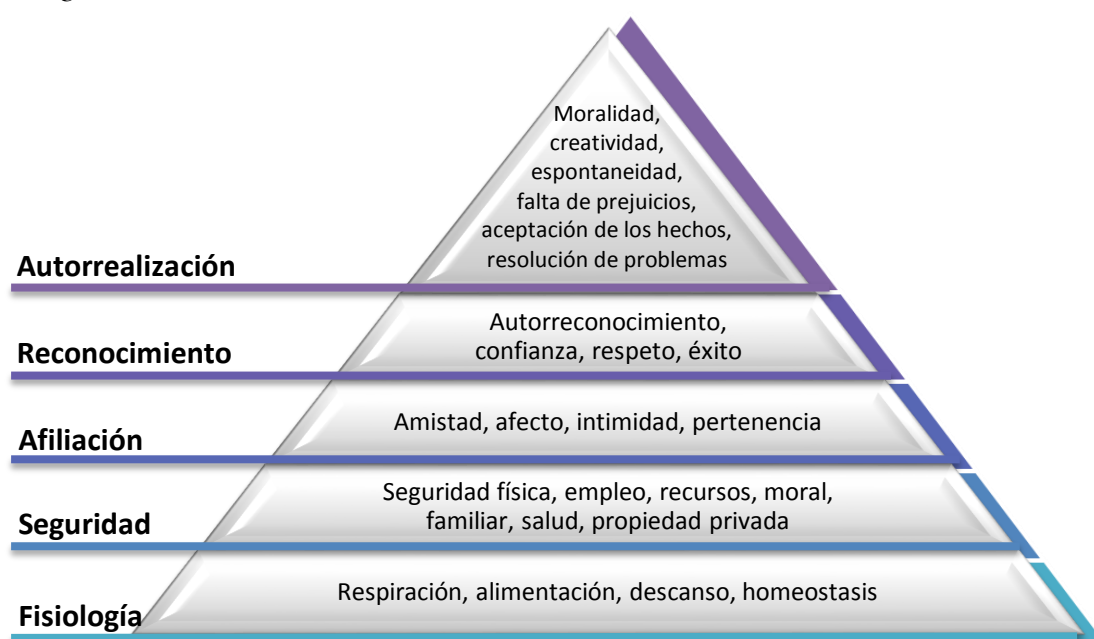
“Pero estos valores o necesidades guardan una relación mutua en forma evolutiva y jerárquica, de acuerdo con un orden de fuerza y prioridad. La seguridad es la necesidad vital dominante, más fuerte, más apremiante que el amor, por ejemplo; y la necesidad de alimentación es generalmente más fuerte que ambas. Además, todas estas necesidades básicas pueden ser consideradas, simples escalones en la senda conducente a la auto-realización, en quien se incluyen todas las necesidades básicas” (Maslow, 1999: 107)

La estructura planteada por Maslow es la siguiente:

- En la base se encuentran las necesidades fisiológicas y de seguridad (estar libre de peligros) los motivos de supervivencia.
- En el siguiente nivel se ubica la necesidad de pertenencia, ser aceptado y querido. Necesidad de autoestima, recibir aprobación y reconocimiento. *“Es un modo de experimentar nuestra hermandad biológica respecto al resto de los seres humanos, independientemente de toda circunstancia externa.” (Maslow, 1999: 128).*

- Por último, propone la necesidad de crecimiento intelectual, la necesidad de saber, explorar... la necesidad de apreciar lo estético, disfrutar del orden y la belleza. Es la posibilidad de la autorrealización expresando su potencialidad e identidad, proyectando y desarrollando proyectos. *“...la oportunidad de auto-realizarse y por la promoción de los valores más altos - verdad, belleza, eficiencia, excelencia, justicia, perfección, orden, legitimidad, etc.”* (Maslow, 1999: 152).

Figura 9: Pirámide de las necesidades de A. Maslow



Fuente: A. Maslow (1999). Elaboración propia, 2016

4.4. Teoría de las dimensiones culturales de Ronald Inglehart.

Basado en la teoría de la pirámide de necesidades de A. Maslow, Inglehart realiza un estudio transcultural comparando cuarenta y tres diferentes sociedades industrializadas. El objetivo de su trabajo es investigar que *“...different societies are characterized by durable cultural orientations*

*that have major political and economic consequences*¹⁸ (Inglehart, 2005: 1203).

Inglehart sostiene que la existencia de culturas diferentes implica una divergencia en sus desarrollos democráticos y económicos. No sólo sostiene que los factores culturales influyen en los procesos de crecimiento y desarrollo del capitalismo y en la psicología social de esa comunidad, sino que además, una vez superada las necesidades planteadas por Maslow, las sociedades industrializadas desarrollan una serie de valores postmaterialistas centrados en el altruismo y una calidad de vida menos materialista.

“Throughout the period from 1973 to 1987, given nationalities consistently showed relative high or low levels of a "civic culture"-a coherent syndrome of personal life satisfaction, political satisfaction, interpersonal trust and support for the existing social order. Those societies that rank high on this syndrome are much likelier to be stable democracies than those that rank low. Economic development and cultural change are linked in a complex pattern of reciprocal influence”¹⁹ (Inglehart, 2005: 1203).

Esta teoría nos propone dos conceptos de valores nuevos: valores materialistas *versus* valores postmaterialistas íntimamente relacionados con los aspectos socioeconómicos y culturales de un país.

Por cultura Inglehart se refiere a un sistema de valores básicos comunes que ayudan a moldear el comportamiento de las personas en una sociedad

¹⁸ “...determinadas sociedades tienden a ser caracterizadas de acuerdo a los atributos culturales, relativamente duraderos, y que en algunas ocasiones tienen consecuencias políticas y económicas importantes” (Traducción propia)

¹⁹ “A lo largo del periodo 1973-1987, algunos países mostraron niveles consistentes relativamente altos o bajos de una "cultura cívica ". Un síndrome coherente de satisfacción con la vida personal, política, confianza interpersonal y apoyo para el orden social existente. Aquellas sociedades con altas calificaciones en este síndrome son mucho más propensas a tener democracias estables (respecto de) aquellos que clasifican bajo. El desarrollo económico y el cambio cultural se vinculan en un complejo patrón de influencia recíproca” (Traducción propia)

dada. En la mayoría de las sociedades preindustriales, este sistema de valores tiene la forma de una religión y los cambios suceden muy lentamente. Con la industrialización y los procesos de acompañamiento de la modernización, la visión del mundo tiende a ser más secular, racional y abierta al cambio (Granato, Inglehart & Leblang, 1996: 608).

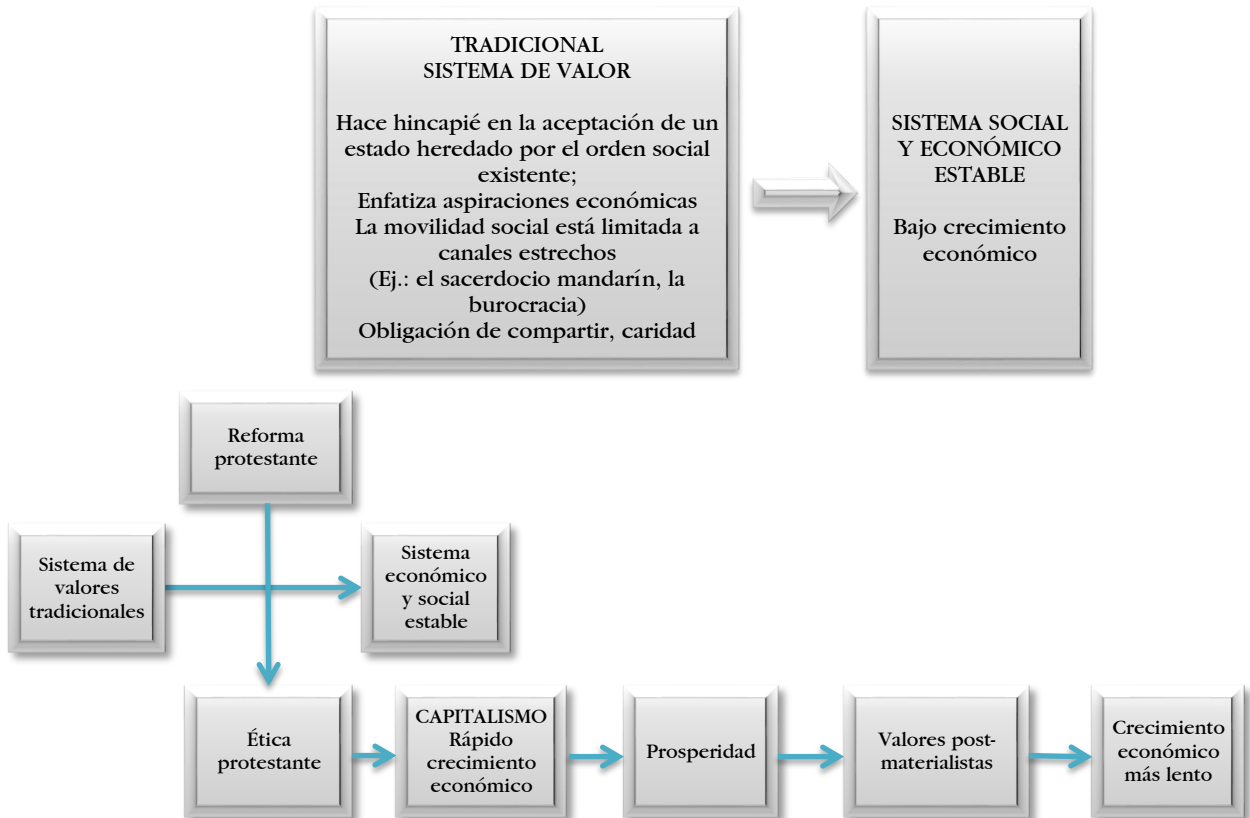
Los valores materialistas hacen referencia a sociedades donde ha predominado la inseguridad y la escasez económica generando un tipo de cultura social donde el orden, el poder militar y económico, la seguridad y la estabilidad serán necesidades fuertemente valoradas. Muy por el contrario, los valores postmaterialistas están ligados a sociedades que poseen altos niveles de seguridad, desarrollo económico y social. Debido a que los valores materialistas están cubiertos, se potenciarán otro tipo de necesidades vinculadas al autodesarrollo, relaciones sociales y autoestima.

Junto a esta dimensión bipolar materialismo *versus* postmaterialismo, existe una segunda dimensión cultural denominada modernización *versus* postmodernización. Mediante esta segunda dimensión explica el paso que se produce de una sociedad tradicional a una sociedad moderna, es decir, el paso de sociedades representadas por una autoridad religiosa a sociedades representadas por autoridades estatales (Inglehart & Norris, 2000: 446). El paso de una sociedad a otra se produce cuando una sociedad asienta las condiciones económicas apropiadas para proporcionar seguridad a sus ciudadanos, aumentando de esa forma el bienestar económico.

Podemos concluir diciendo que el desarrollo y crecimiento económico de una sociedad marca el paso de una dimensión a otra; cuando las necesidades básicas de los individuos son satisfechas, los valores predominantes en el estadio de la modernización dejan de fomentarse para dar paso al siguiente nivel, la postmodernización y a sus valores²⁰.

²⁰ Nota: Con transcurso del tiempo variable se queda, el impacto de las naciones industrializadas sirve como un equivalente funcional a la Reforma Protestante para el resto del mundo, aunque el sistema de valores que emerge está determinado por el sistema tradicional de valores que le precede.

Figura 10: Consecuencias económicas a largo plazo generadas por el auge de la ética protestante



Fuente: Inglehart 1988: 1222. Elaboración propia, 2016

4.5. El modelo axiológico Hall-Tonna

Este modelo teórico de valores sociales desarrollado por Brian Hall y Benjamín Tonna es de suma importancia debido a que los fundamentos están en el trabajo de Hall en América Latina realizado en 1965. Allí conoce a P. Freire y su trabajo, que influye en el desarrollo de su teoría al igual que I. Illich y E. Fromm. Las ideas de estos autores llevan a que Hall plantee la relación existente entre lenguaje y desarrollo cultural, social e institucional. En base a estas ideas, Hall replantea sus hipótesis sobre la naturaleza del desarrollo humano, que hasta entonces había sido predominantemente de naturaleza psicoanalítica (Siles, 1999: 101). Ahora surge la pregunta ¿los valores son realmente elecciones propias, como él había supuesto siempre, o son más bien impuestos por las instituciones en las que vivimos?

Benjamín Tonna, como director del SEDOS (Centro Internacional de Documentación ubicado en Roma), había estado trabajando sobre información comparada en ciudades del primer y tercer mundo durante más de veinte años. En 1979, con la colaboración de Hall revisaron literatura filosófica, educativa y pedagógica con el propósito de buscar palabras del lenguaje oral y escrito que fueran comunes en las lenguas europeas, y motivadores básicos de la conducta humana. B. Hall y B. Tonna, en colaboración con un grupo de asociados de diferentes universidades de Europa y EE.UU, trabajan conjuntamente probando varias de las listas de valores que habían elaborado, resultando en 1976 una lista inicial de 100 palabras-valor. Esta lista fue utilizada por un equipo de 15 investigadores como modelo de prueba a partir del cual se diseñó en 1979 la lista actual de 125 palabras-valor que son comunes a diferentes culturas.

Brian Hall y Benjamín Tonna, plantea que los valores se relacionan con las etapas del desarrollo humano. En función de ello, existen valores denominados prioritarios que se van a dar en diferentes etapas de la madurez. La definición propuesta por estos autores dice que el valor es aquello que se manifiesta a través de la conducta, reflejándose también a través de las palabras; son prioridades significativas que reflejan el mundo interno y se manifiestan en la conducta externa. (Elexpuruice & Medrano, 1995: 34).

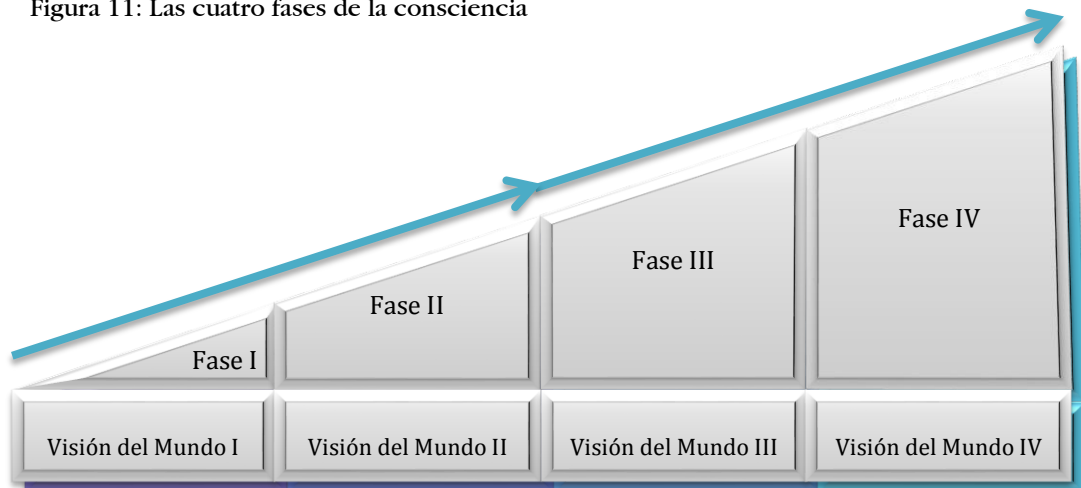
“Los valores son ideales que dan forma y significado a nuestras vidas. Se reflejan en las prioridades que establecemos, las decisiones que tomamos y las acciones que emprendemos” (Hall cit. en Siles, 1999: 109).

Según Hall y Tonna, no existen valores buenos o malos, sino sólo combinaciones de valores que les permiten a las personas y a las instituciones poder comprender al mundo. Los valores son el nexo de unión entre los dos mundos en los que vivimos. Pero cuando la persona avanza en su desarrollo y va pasando por diferentes estadios las relaciones entre el mundo interior y el entorno difieren, y también lo hacen los valores, que son los que conectan los

dos mundos. Por lo que el desarrollo de la consciencia y los valores es simultáneo (Hall, 1994).

Ésta teoría, tan cercana a la ideología cristiana, clasifica a los valores en cuatro fases que se vinculan directamente con las cuatro etapas de Desarrollo de la Consciencia. Entiéndase por “consciencia” la manera en que la persona percibe el mundo, la cual varía con el proceso de madurez. Ahora bien, esta teoría de las etapas evolutivas hace referencia al desarrollo de la consciencia del hombre y no a un desarrollo comprendido cronológicamente. Hall y Tonna sostienen que los 125 valores pueden ser sintetizados en estas cuatro visiones o percepciones que el hombre puede tener del mundo que le rodea. Es decir que, para este modelo axiológico, la interpretación del mundo depende de los valores del hombre y, a cada una de las cuatro fases de la consciencia le corresponde una visión diferente del mundo. A su vez, cada fase ocupa mayor espacio que la anterior, debido a que el conocimiento del mundo que nos rodea aumenta a medida que madura la consciencia (Siles, 1999: 110-111).

Figura 11: Las cuatro fases de la consciencia



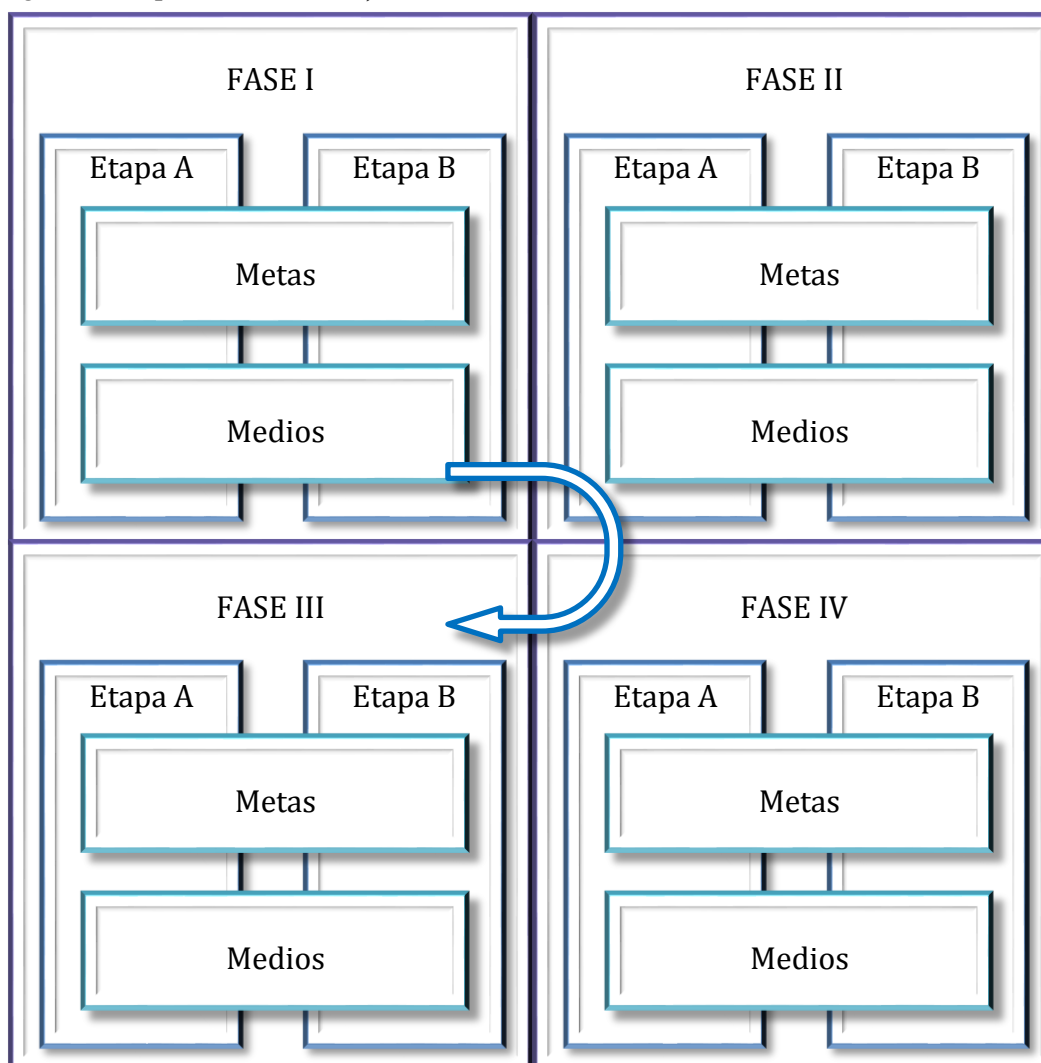
Fuente: Hall, B. 1994. *Elaboración propia*, 2016

El modelo Hall-Tonna propone, a lo largo de todo el proceso de desarrollo, cuatro modos de ver al mundo, las cuales se corresponden a cuatro fases. Cada una de las visiones del mundo, a su vez, tiene tres aspectos: cómo percibe al mundo el sujeto, como se ve a sí mismo y cuáles son las necesidades

que el individuo tiene que satisfacer en función de su forma de ver el mundo (Bunes, Calzón, Elexpuru, Fañanas, Muñoz-Repiso & Valle, 1993: 16-17).

Ahora bien, la otra variable del modelo son las fases. Cada una de las fases se relaciona con un grupo determinado de los 125 valores seleccionados en la lista y tienen dos etapas cada una, A y B. Estas etapas, hacen referencia a la forma de vivir los valores por parte del individuo. Los valores de la etapa A son personales y permiten del desarrollo psicológico y espiritual. Los valores de la etapa B son de carácter institucional, es decir que son vividos en grupos sociales como la familia, escuela, trabajo, etc.

Figura 12: Mapa de Valores reflejado en la línea de la consciencia

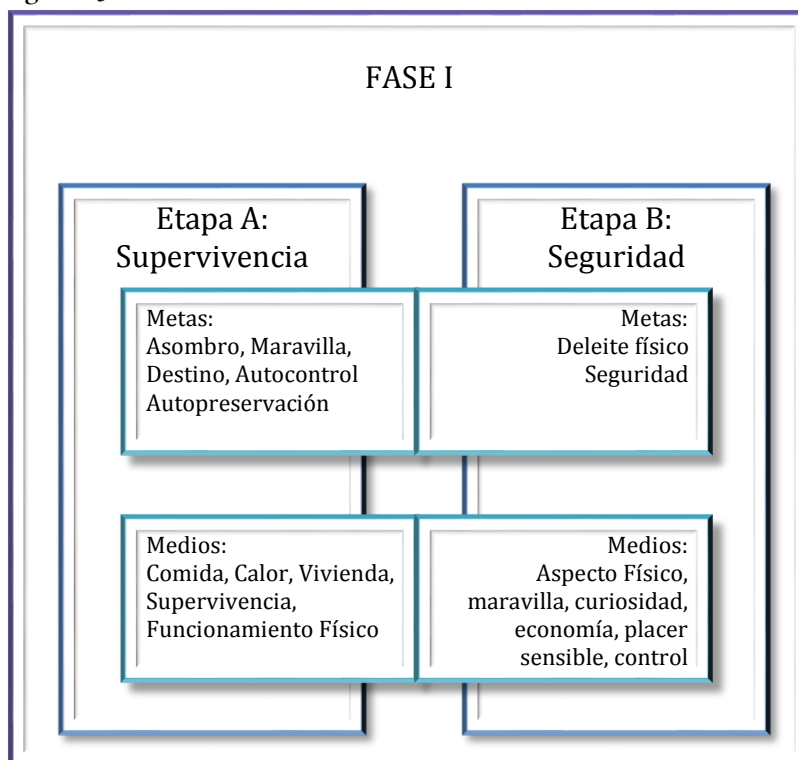


Fuente: Bunes, Calzón, Elexpuru, Fañanas, Muñoz-Repiso & Valle, 1993: 17. Elaboración propia, 2016

A su vez, cada fase contiene otra subdivisión que afecta a las etapas: son los valores metas y los valores medios. Valores meta se les denomina a los objetivos a largo y mediano plazo, que permanecen a la largo de la vida y se constituyen unos sobre otros. Los valores medios se caracterizan por ser herramientas para la consecución de los valores metas. A medida que el individuo madura, se van produciendo cambios y se desarrollan nuevas herramientas, de manera que los valores meta cambian en complejidad y calidad.

Fase I: También denominada fase de Supervivencia, es la primera etapa del desarrollo humano. La realidad se experimenta como amenazante y hostil, donde los individuos sienten una falta de control sobre sus propias vidas y que no son dueños de sus acciones, éstas dependen de agentes externos. Existe una lucha por la supervivencia. Los valores en esta fase son el autocontrol para la satisfacción de las necesidades físicas de comida, calor, cobijo y placer sexual. La autopreservación y la seguridad motivan al sujeto a adquirir

Figura 13: Valores de la Fase I



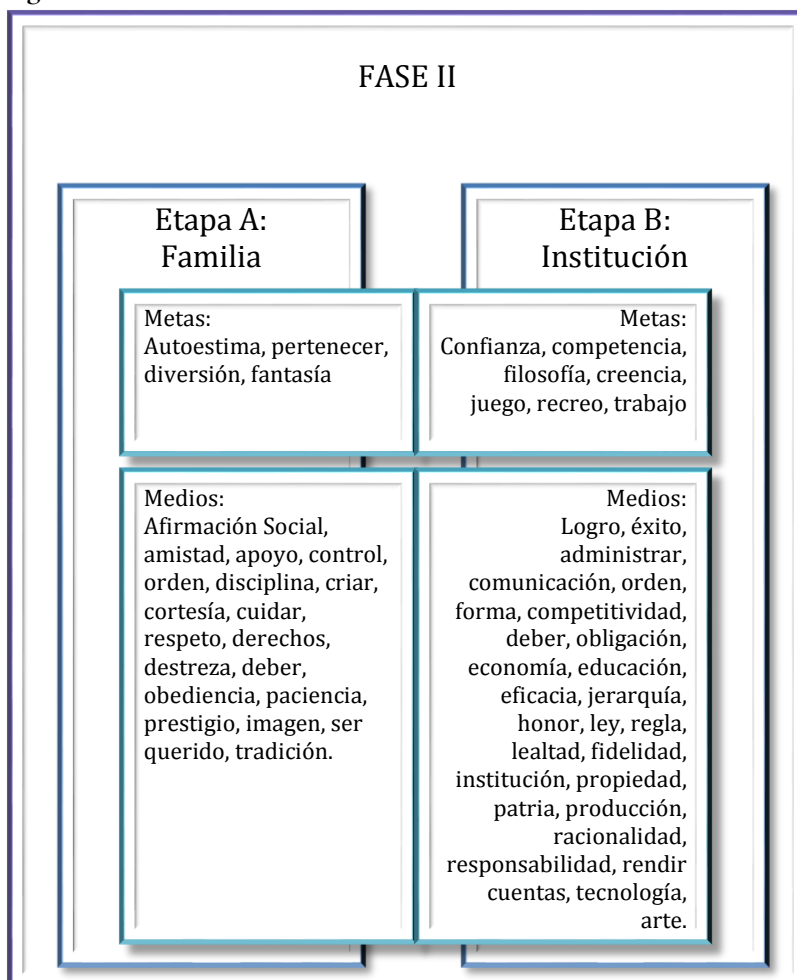
Fuente: Fuente: Siles, 1999: 114. Elaboración propia, 2016

destrezas que aseguren la supervivencia y garanticen el estar a salvo (Siles, 1999: 111).

Fase II: Conocida con el nombre de Pertenencia. En esta fase, el individuo percibe al mundo como un problema que debe aprender a manejar. También comienza a darse cuenta de la necesidad de pertenecer a grupos y desarrollar destrezas que le permitan triunfar en la sociedad. Son valores en esta fase la aceptación, la aprobación o el logro.

Si bien, en esta fase el individuo aun siente que el mundo controla su vida, sin embargo, entiende que el control es ejercido por una autoridad. Los valores de la etapa A es la Autoestima, entendida aquí como el sentirse valorado y estimado por aquellos a quienes uno respeta. Los valores de la etapa B amplían estas necesidades sociales de la persona desde la familia a otros

Figura 14: Valores de la Fase II



Fuente: Fuente: Siles, 1999: 118. Elaboración propia, 2016

círculos más amplios como el trabajo, el esparcimiento, dedicar tiempo a una actividad separada de la ansiedad de la vida diaria y la religión (Bunes, Calzón, Elexpuru, Fañanas, Muñoz-Repiso & Valle, 1993: 18-19).

Fase III: también denominada fase de autoiniciativa. En esta etapa el individuo entiende que el mundo es un lugar en el que tiene que participar y hacer su contribución, independizándose de la familia y otros grupos importantes para él. La responsabilidad surge como una guía de sus acciones, comienza a confiar en las correcciones de las leyes y regulaciones de su ambiente. Surge la autoiniciativa. Actúa creativamente sobre la realidad más que responder pasivamente a ella. Los valores se relacionan con procesos como actualización personal, arte, búsqueda, planificación corporativa e institucional (Bunes, Calzón, Elexpuru, Fañanas, Muñoz-Repiso & Valle, 1993: 19-20).

La etapa A se caracteriza por un fuerte sentido de independencia con la necesidad de igualdad y liberación. La autoridad es interna a diferencia de las dos fases anteriores. Su iniciativa personal lo hace asertivo, afirmando su rol creativo en el mundo.

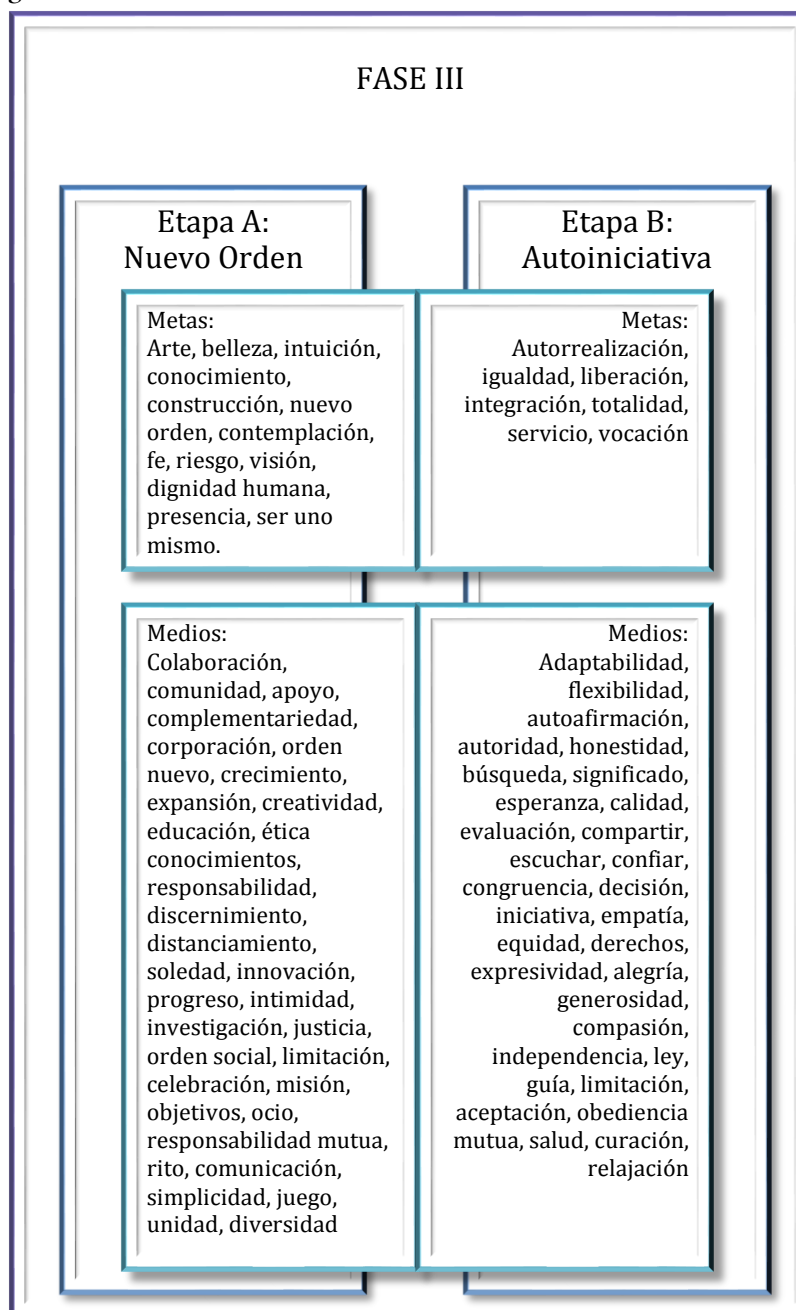
Los “valores meta” de esta etapa están basados en los procesos de actualización, expresión personal y el desarrollo. Los “valores medios” resaltan la decisión personal, la iniciativa. Independencia y una ley propia como guía más que como sustento. Crecimiento personal a través de los valores de búsqueda de significado, esperanza, salud y armonía, que le dan al sujeto un nuevo sentido general de sí mismo y una visión del mundo autodirigida.

La etapa B está sustentada por los valores de la etapa A de vida y autorrealización que potencian el ser uno mismo de la etapa B. esto genera una conciencia objetiva de las propias potencialidades y limitaciones que van más allá de él mismo, que le permitan actuar independientemente como si mismo y como cooperativamente dentro de una institución. Los valores de la etapa A no se identifican con los de la B, sino que clarifican las metas en cada etapa.

Esta fase se caracteriza por lograr la conquista de la conciencia autónoma. La persona ha madurado y ha tenido la destreza y conciencia para

tomar sus propias decisiones en función de lo que entiende por bien y por mal, independientemente de la autoridad externa. Por primera vez, el individuo reconoce que existen diferentes puntos de vista en cuestiones significativas y comienza a moverse hacia una visión objetiva, racional de la verdad y la justicia, que trasciende lo inmediato (Siles, 1999: 121-125).

Figura 15: Valores de la Fase III



Fuente: Fuente: Siles, 1999: 122. Elaboración propia, 2016

Fase IV: El mundo es un misterio del que debemos cuidar. Surge la preocupación por cuestiones globales y universales, y los valores son los derechos humanos, la verdad, la sabiduría, etc. La persona se ve en contacto con las fuerzas creativas de la vida, las que favorecen un equilibrio ecológico global del planeta, viable científicamente (Siles, 1999: 127).

Los “valores meta” de la etapa A son verdad, sabiduría e intimidad y los “valores medio” la sinergia e independencia. Ambos tipos de valores demandan la necesidad de experimentar la armonía personal como con las demás personas y sistemas.

Los “valores meta” de la etapa B llevan la práctica de estos valores a un plano internacional. La tecnología social y la macroeconomía mundial se ordenan en favor de la tierra y las principales preocupaciones giran en torno al interés por un mundo justo para todos a través de valores trascendentes, igualdad mundial y derechos humanos en pos de un orden social en el mundo. Esto es posible lograrlo si la armonía interna se integra a la armonía social a través de la tecnología apropiada; Illich sugiere que el hombre debe tener control de sus herramientas, de su tecnología y no ser una víctima de ellos y propone una solución (digna de la fase IV) para no llegar al desastre tecnocrático.

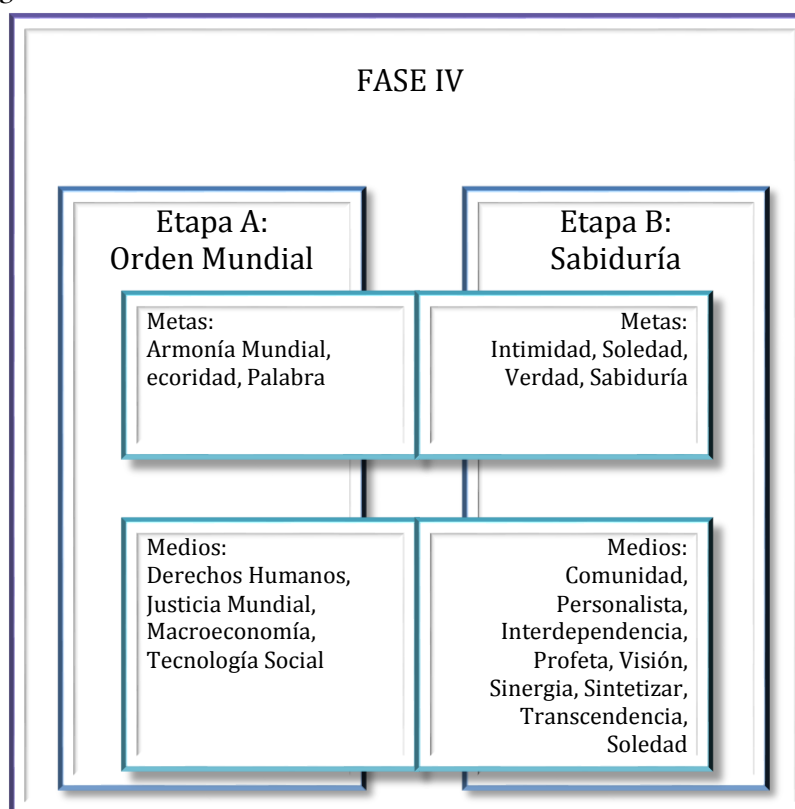
“If tools are not controlled politically, they will be managed in a belated technocratic response to disaster. Freedom and dignity will continue to dissolve into an unprecedented enslavement of man to his tools.

As an alternative to technocratic disaster, I propose the vision of a convivial society. A convivial society would be the result of social arrangements that guarantee for each member the most ample and free access to the tools of the community and limit this freedom only in favor of another member's equal freedom” (Illich, 1973).

Desde esta “visión del mundo”, que trasciende el punto de vista individual, se busca mejorar la calidad de vida y el entorno con otras personas desde un punto de vista integral. El mundo es una obra incompleta por terminar, el potencial futuro del sujeto es más importante que su condición presente.

En el individuo tiene un control interno y una responsabilidad externa del mundo en su totalidad. No solo se aspira a controlar la propia vida, sino también a cooperar con otros para cambiar las normas sociales e institucionales. Las personas en esta fase, se asocian a menudo con agentes de cambio de la sociedad.

Figura 16: Valores de la Fase IV



Fuente: Silés, 1999: 122. Elaboración propia, 2016

4.6. La taxonomía de Milton Rokeach

Rokeach es considerado padre fundador del estudio moderno de los valores. Él plantea que el sistema de valores de una persona es una organización de reglas que, necesariamente ha tenido que aprender, para resolver problemas y tomar decisiones entre varias conductas y/o diferentes estados de existencia. Los valores le proporcionan al sujeto una serie de alternativas y normas de aceptabilidad que le permiten un cierto grado de satisfacción humana (Martí Vilar & Palma Cortés, 2010: 604).

Según Rokeach, el sistema de valores de una persona representa una organización aprendida de reglas para hacer elecciones y resolver conflictos entre dos o más formas deseables de conducta o entre dos o más estados finales (Rokeach 1968 cit. en Martí Vilar & Palma Cortés, 2010: 604).

En su planteo teórico, Rokeach desarrolla una serie de ideas que brindan una justificación a la importancia que se le debe otorgar al concepto de valor a través de las distintas disciplinas y ciencias del campo de las humanidades. En función de ello, trabaja sobre cinco supuestos básicos (Palma Cortés 2013: 83):

1. El número de valores que una persona posee es relativamente pequeño.
2. Toda persona posee en cualquier parte del mundo, los mismos valores en diferente grado.
3. Los valores están organizados en un sistema jerárquico de valores.
4. Los antecedentes de los valores humanos pueden encontrarse en la cultura, la sociedad y sus instituciones así como en la personalidad del individuo.
5. Las consecuencias de los valores humanos se manifiestan en todos los fenómenos que los científicos sociales puedan considerar dignos de investigación y comprensión.

Para Rokeach los valores son creencias de tipo descriptivo, patrones que utiliza la persona para para valorar lo que desea obtener, sea esto un medio, fin, objetivo, conducata, etc. En función de ello Rokeach plantea que valor es:

"...an enduring belief that a specific mode of conduct or end-state of existence is personally or socially preferable to an opposite or converse mode of conduct or end-state of existence"²¹ (Rokeach, 1973: 5).

Esta es interpretación de tipo psicosocial de los valores. El trabajo de organización, jerarquización e interconexión de los mismos, permite el surgimiento de un sistema de valores. Una estructura jerárquica del total de valores que posee un sujeto (Noguera, 2011: 67).

Los valores, para este autor, son estándares o criterios que permiten juzgar como deseable o indeseable un medio u objetivo de acción determinado. Por ello, tienen componentes cognitivo, afectivo y conductual (Navarro & Amantina, 2012):

- Un valor es un *conocimiento certero* acerca de lo deseable. Decir que una persona tiene valor, es decir, que cognitivamente esa persona conoce la manera correcta de comportarse o el correcto estado final para esforzarse.
- Un valor *es afectivo* en el sentido que puede generar una emoción acerca de él. La adhesión u oposición a un valor determinado es de naturaleza básicamente emocional

²¹ Traducción: "...una creencia duradera de que un modo específico de conducta o estado final de existencia es preferible personal o socialmente a otro modo de conducta o estado final de existencia"

- Un valor tiene un componente *conductual*, en el sentido de que es una variable interviniente que cuando se activa, guía la acción.

Rokeach sostiene que los valores se encuentran posicionados en el campo de “lo deseable” y es en función de este planteo que tanto las creencias, actitudes y valores son los elementos de un sistema integral en el cual interactúan de manera jerarquizada. Son las creencias las que ocupan el primer lugar de la estructura y los valores vienen a ser creencias, convicciones duraderas, estables que condicionan las opiniones juicios y acciones (Noguera, 2011: 68).

Todas estas creencias se desarrollan prontamente en la vida del hombre, desde la infancia. Con el paso del tiempo, el sujeto irá forjando conocimientos y creencias que él considerará verdaderas, otras triviales, falsas, propias, exclusivas de su vida, etc. dentro de un sistema de creencias organizadas y jerarquizadas que le posibilitarán mantener un sentido propio de identidad personal y grupal, estable y continuo a través del tiempo (Palma Cortés 2013: 84).

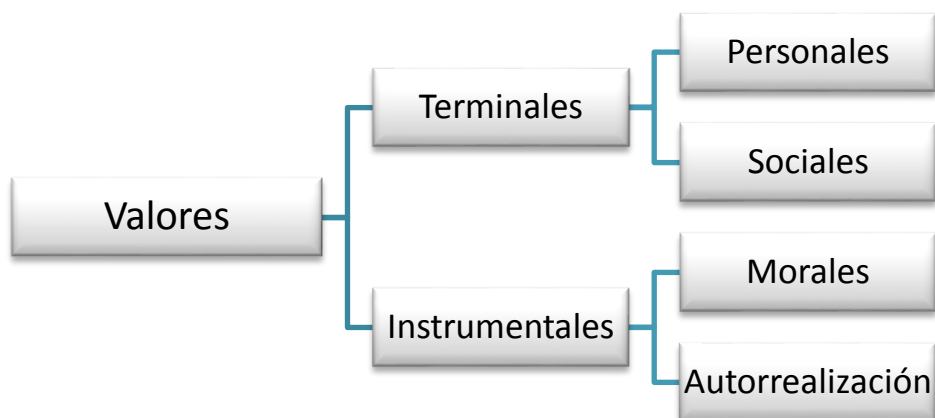
Los valores se aprenden a través de la socialización en una determinada cultura interactuando con distintos grupos de influencia. De esta manera, las normas pertenecientes a un país son interpretadas por el sujeto en función de su familia, amigos, organización, etc. que influyen en la representación de un valor y en la concepción que tiene de sí mismo. Los valores guían y determinan actitudes sociales e ideológicas, por una parte, y determinan conductas sociales por la otra. De esto se deriva que los valores guían la conducta a nivel individual y social (Ferrer, 1988).

Rokeach plantea la existencia de dos tipos de valores: valores intrumentales y valores finales, en la medida en que unos y otros suponen patrones de conocimiento e interacción con el medio social.

Esta es la taxonomía presentada por Rokeach (Noguera, 2011: 69-70):

- Valores terminales o finales son los relativos a modos de existencia deseables, estos pueden ser:
 - Valores finales personales cuyo modo de existencia deseable se refiere a un estado de comodidad o sentido autorrealización.
 - Valores finales sociales que son los estados que se perciben deseables para los ámbitos de interacción del sujeto para con la sociedad como la “seguridad familiar” y la “paz del mundo”.
- Valores instrumentales referidos a modos de conducta valorados positivamente.
 - Valores morales, modos de conductas deseables e interpersonales, cuya violación provoca la culpa por obrar erróneamente.
 - Valores de competencia y autovaloración, son intrapersonales y no están relacionados con la moralidad. Son conductas deseables, pero su incumplimiento provoca vergüenza por la inadecuación personal.

Figura 17: Taxonomía de los valores según Rokeach



Fuente: Noguera, 2011: 69-70. Elaboración propia, 2016

Los valores terminales e instrumentales, si bien son dos sistemas diferentes, están interconectados debido a que los valores relacionados con las conductas son instrumentos para la consecución de los estados últimos de existencia, por más que no siempre sea comprendida conscientemente esta relación.

Estos son los valores instrumentales y terminales desarrollados por Rokeach en su tabla:

Tabla 9: Rokeach tabla de valores instrumentales y terminales

Valores instrumentales "Ser..."	Valores terminales "Tener/conseguir..."
Ambicioso	Una vida confortable
Tolerante	Una vida interesante
Competente	Realización personal
Alegre	Un mundo en paz
Valiente	Un mundo de belleza
Capaz de perdonar	Igualdad
Servicial	Seguridad familiar
Honesto	Libertad
Imaginativo	Felicidad
Independiente	Armonía interior
Intelectual	Madurez en el amor
Lógico	Seguridad nacional
Capaz de amar	Placer
Obediente	Autorrespeto
Cortés	Reconocimiento social
Responsable	Amistad verdadera
Auto-disciplinado	Sabiduría

Fuente: Palma Cortés 2013: 87. Elaboración propia 2016

Rokeach sostiene la idea de estabilidad de los sistemas de valores a lo largo del tiempo, sin embargo, los valores del sistema son relativamente estables en función del grado de internalización de los mismos en el sujeto. Comprobó que los sistemas de valores finales eran más estables que los sistemas instrumentales debido a que los valores finales son aprendidos más prontamente y que esta lista de valores finales es mucho más completa que la de valores instrumentales. Esto permitiría una organización de los mismos de manera más fácil según su preferencia. (Palma Cortés 2013: 89).

Los aportes de Rokeach al análisis y estudio del valor son los siguientes (Palma Cortés 2013: 90):

- Brinda una delimitación bastante precisa del concepto de valor que hasta entonces era ambiguo y confuso.
- Elabora un instrumento operativo que permite llevar a cabo una base adecuada para la medición.
- Elabora una formulación teórica y explicativa sobre el desarrollo, evolución y cambio en los sistemas de valores.
- El modelo de valor presentado por Rokeach permite entender y predecir ideologías. Este modelo denominado “de los dos valores” es un concepto de suma importancia en la disciplina de la psicología política.

La obra de Rokeach se caracteriza por ser un desarrollo integrador y fundamento teórico para la investigación de los valores sociales (Martí Vilar & Palma Cortés, 2010: 605). Sin embargo, las críticas a esta teoría se focalizan en el problema para la transculturización del modelo y sus resultados.

“Rokeach incidió en el problema del método ahistórico y transcultural de su teoría, lo cual fue una constante en toda su obra, considera que el sistema de valores varía una cultura a otra en dependencia de las características funcionales de los individuos: edad, sexo, parentesco, estatus y ocupación, en su teoría general de valores se centra sobre este punto al decir que todas las personas, con indiferencia de la cultura a la que pertenecen, poseerán los mismos valores; la diferencia estribará en el grado de importancia que una cultura asigne a algunos de ellos” (Noguera, 2011: 71).

4.7. Teoría general de los valores humanos de Shalom Schwartz

La teoría de Shalom Schwartz permite una conceptualización psicológica de los valores, los cuales son considerados como:

“... entidades cognitivas, creencias o conceptos, referidos a ciertos objetos y que sirven de criterio en la selección y evaluación de conductas. En la medida que las conductas están orientadas a satisfacer necesidades humanas universales, se puede especificar diferentes dominios motivacionales en los cuales agrupar los valores, así como compatibilidades e incompatibilidades entre ellos” (Brinkmann & Bizama 2000: 125).

Esta teoría permite una comprensión dinámica de los valores, relacionándolos con la motivación y dándoles un significado social y psicológico. El modelo estructura a los valores en individualistas y colectivistas, desde las necesidades humanas como instrumentales y terminales. (Brinkmann & Bizama 2000: 132).

A. Análisis de los valores motivacionales.

Shalom Schwartz realiza un estudio sobre valores basándose en las críticas realizadas a la teoría confeccionada por Rokeach. Este proyecto de investigación se caracterizó por la importancia del carácter transcultural de los valores analizados cuyos dominios son comunes o diferentes en las distintas culturas.

“I define values as desirable transsituational goals, varying in importance, that serve as guiding principles in the life of a person or other social entity. Implicit in this definition of values as goals is that (1) they serve the interests of some social entity, (2) they

can motivate action-giving it direction and emotional intensity, (3) they function as standards for judging and justifying action, and (4) they are acquired both through socialization to dominant group values and through the unique learning experiences of individuals. Other goal-related constructs such as "personal projects" (Little, 1983) and "life tasks" (Cantor & Kihlstrom, 1987) may be seen as expressions of values in specific life domains"²² (Schwartz, 1994: 21).

En esta definición, Schwartz entiende a los valores como metas adquiridas, tanto por la socialización de los individuos, como por su experiencia personal y detalla seis características principales de los valores (Schwartz, 2003: 262).

- 1) Los valores son creencias íntimamente ligadas al afecto. Cuando los valores se activan, se impregnan de sentimiento. Para aquellas personas que aprecian el valor de la independencia, cuando ésta se ve amenazada, discuten apasionadamente, se desesperan cuando no pueden protegerla, y son felices cuando pueden expresarla.
- 2) Los valores se refieren a metas deseables que motivan las acciones²³. Para quienes la justicia o la amabilidad son valores importantes, están motivados para alcanzar estos objetivos.
- 3) Los valores trascienden las acciones y situaciones específicas. La obediencia y honestidad, por ejemplo, son los valores que pueden

²² Traducción: "Defino a los valores como objetivos transsituacionales deseables, que varían en importancia, que sirven como principios rectores en la vida de una persona o entidad social. Implícita en esta definición de valores tenemos como objetivos (1) que sirven a los intereses de alguna entidad social, (2) que pueden motivar la acción que le da dirección e intensidad emocional, (3) que funcionan como normas para juzgar y justificar la acción, y (4) que se adquieren tanto a través de la socialización de los valores del grupo dominante y por las experiencias únicas de aprendizaje de los individuos. Otras construcciones relacionadas con las metas tales como "proyectos personales" (Little, 1983) y "tareas de la vida" (Cantor y Kihlstrom, 1987) pueden ser vistas como expresiones de valores en dominios de la vida."

²³ Nota de Schwartz: "Although some theorists (e.g., Rokeach) also consider as values modes of conduct that promote goals, I find neither conceptual nor empirical support for this view." Traducción: "Aunque algunos teóricos (por ejemplo, Rokeach) también consideran como valores modos de conducta que promueven metas, no encuentro ni soporte conceptual ni empírico para esta postura."

ser relevantes en el trabajo o en la escuela, en los deportes, los negocios y la política, con la familia, amigos o desconocidos. Esta característica distingue a los valores de normas y actitudes que usualmente refieren a acciones o situaciones específicas.

- 4) Los valores sirven como estándares o criterios. Guían la selección o evaluación de las acciones hacia los demás (autoevaluación), es decir que las personas deciden si sus acciones son buenas o malas, justificadas o ilegítimas, siendo fundamentales para el auto-concepto considerando si facilitan o socavan la consecución de los valores que representan.
- 5) Los valores se ordenan por la importancia relativa de unos sobre otros. El conjunto ordenado de valores constituye un sistema de prioridades de valor. Las culturas y los individuos pueden ser caracterizadas por sus sistemas de prioridades de valor. ¿Las personas atribuyen más importancia al logro o la justicia, a la novedad o la tradición, a la riqueza o la espiritualidad? ¿Cuál de estos valores son más o menos importantes como guías y justificación de las decisiones tomadas por los actores de las instituciones sociales (jurídicos, políticos, económicos, educacionales, familiares, religiosos, etc.)?
- 6) La importancia relativa del conjunto de valores pertinentes guía la acción. Cualquier actitud o comportamiento típico tiene implicaciones para más de un valor. Por ejemplo, asistir a la iglesia podría expresar y promover la tradición, la conformidad, la seguridad y los valores de la benevolencia de una persona, pero a expensas de los valores de hedonismo, auto-dirección y estimulación. En consecuencia, es las soluciones de compromiso entre los valores en competencia que están implicados simultáneamente en la actitud o comportamiento que ellos guían. Cada valor contribuye a la acción como una función tanto de su relevancia para la acción, y por lo tanto la probabilidad de su activación y su importancia para el actor.

El desarrollo del planteo metodológico de Schwartz (1994: 42), desde un punto de vista transcultural, propone una teoría alternativa tomando de referencia a la estructura de valores culturales de Hofstede y Triandis. De esta manera dan origen a los diez tipos motivacionales de valores. Es el resultado de consultar 210 muestras procedentes de 67 países. Los tipos son: Poder, logro, hedonismo, estimulación, autodirección, universalismo, benevolencia, tradición, conformidad, seguridad (Schwartz, 2003: 268).

Siguiendo el discurso de Carrasco y Osses (2008: 50), vemos que el contenido esencial de un valor radica en el tipo de preocupación motivacional, propósito u objeto que le dan origen y que se expresa en el obrar del sujeto.

Brinkmann y Bizama (2000: 127) plantean que:

“Un valor es: el concepto que tiene un individuo de un objetivo (terminal - instrumental) transituacional, que expresa intereses (individuales - colectivos o ambos) concernientes a un dominio motivacional (placer, poder...) y que es evaluado en un rango de importancia (muy importante - sin importancia) como principio rector de su vida” (Brinkmann & Bizama 2000: 127).

Teniendo en cuenta esta conceptualización, Schwartz y Bilsky (1990: 879), propusieron una tipología con los diferentes contenidos de valores al inferir que estos representan, en la forma de objetivos conscientes, tres requisitos universales de la existencia humana presentes en todos los individuos y en todas las sociedades.

Estas necesidades son: a) necesidades de los individuos como organismos biológicos, b) requisitos de interacción social coordinada y c) necesidades de sobrevivencia y bienestar de los grupos. De estos tres requisitos o necesidades humanas universales los autores derivan once tipos de motivaciones de valores.

Schwartz presenta la definición de los diez tipos motivacionales de valores con sus correspondientes fuentes o requisitos universales.

“Specifically, values represent, in the form of conscious goals, responses to three universal requirements with which all individuals and societies must cope: needs of individuals as biological organisms, requisites of coordinated social interaction, and requirements for the smooth functioning and survival of groups”²⁴ (Schwartz, 1994: 21).

Los individuos, para poder desenvolverse en la realidad, deben reconocer estos requisitos universales, pensar acerca de ellos y elaborar respuestas para cada uno de ellos. De esta manera, para pertenecer a los grupos sociales, los seres humanos deben comunicarse y, gracias al desarrollo cognitivo, los individuos llegan a ser capaces de representarse las necesidades conscientemente al modo de metas o valores. Los conceptos valóricos culturalmente compartidos se transmiten a los miembros de una cultura a través del proceso de socialización. La adecuada integración de ellos les permitirá la comunicación con los demás en torno a estas metas o valores. (Brinkmann & Bizama 2000: 128)

Para poder definir a cada uno de los diez valores (más uno que le sumamos denominado “espiritualidad”), es necesario tener en cuenta sus fundamentos en los requisitos universales. A continuación realizaremos un análisis en profundidad de cada uno de los dominios motivacionales, con el fin de explicarlos mejor en algunos puntos abordados por Schwartz y Bilsky (1990: 878-880):

²⁴ Traducción: “Específicamente, los valores, representan, en forma de objetivos conscientes, respuestas a tres requisitos universales con los que todos los individuos y las sociedades deben afrontar: necesidades de los individuos como organismos biológicos, requisitos de interacción social coordinada, y los requisitos para el buen funcionamiento y la supervivencia de los grupos.”

- 1) **Autodirección:** mediante este valor se busca la independencia en la acción y pensamiento. Implica la posibilidad de elegir la creatividad, explorar de manera independiente. Es la confianza en uno mismo y a la satisfacción provocada por las propias capacidades de decisión y acción. Se deriva de las necesidades orgánicas para el control y el dominio y de la necesidad de autonomía e independencia concretizada en la creatividad, la libertad, la elección propias metas, curiosidad, el auto-respeto, la inteligencia, la privacidad.
- 2) **Estímulo:** es una necesidad que se relaciona con los requerimientos de los valores de autodirección. El objetivo motivacional, desde la necesidad orgánica, es la emoción, el entusiasmo, la novedad y el desafío en la vida, lo que implica la necesidad de llevar una vida movida, variada, excitante, osada, plagada de curiosidad.
- 3) **Hedonismo:** este dominio o tipo motivacional se deriva de las necesidades orgánicas y el placer relacionado a la satisfacción de las mismas. Es la gratificación sensual para uno mismo y el objetivo es el logro del placer, el disfrute de la vida y de todo aquello que se sienta bien y saludable.
- 4) **Logro:** es la búsqueda del éxito personal a través de la demostración de competencias de acuerdo con las normas sociales. El desempeño competente, de calidad, genera recursos necesarios para que la persona sobreviva y, por consiguiente, para que los grupos y las instituciones puedan alcanzar sus objetivos. Los valores de logro resaltan esas competencias que, según las normas culturales, permiten la aprobación social como es el caso de la ambición, el éxito, la capacidad, las influencias, etc. las cuales se relacionan con la autoestima, el reconocimiento social y la inteligencia.
- 5) **Poder:** es el control o dominio sobre las personas y recursos, implica estatus social y prestigio. Las instituciones sociales necesitan un cierto grado de diferenciación de estatus que se manifiesta a través de la sumisión y la dominación, el cual puede

darse entre personas y culturas. Para que los miembros de una sociedad acepten el poder, el poder debe convertirse en un valor para ellos. Los valores de poder pueden ser también transformaciones de necesidades individuales de dominio y control. El objetivo central de los valores de poder es alcanzar un status de logro y de prestigio social, de control o dominio de las personas y de los recursos “autoridad, riqueza, poder social, conservación de la imagen pública, reconocimiento social, ser influyente”. Tanto los valores de “Poder” como los de “Logro” están centrados en la estima social. Sin embargo, los valores de logro, como es el caso de la ambición, están centrados en la demostración permanente de un desempeño exitoso en la acción concreta; mientras que los valores de poder, como el caso de autoridad, se refieren a la consecución o mantenimiento de una posición dominante en un sistema social.

- 6) Seguridad: el objetivo de este dominio es la armonía y estabilidad de la sociedad, de sus relaciones y de sí mismo como una proyección de las necesidades de los organismos de sobrevivir y evitar las amenazas a su integridad. Por lo tanto existen dos subtipos de valores de seguridad: los referidos a la seguridad personal como es el caso de la salud, y los referidos a los intereses de grupos sociales como es el caso de la seguridad nacional. Ambos subtipos se pueden unificar en un valor más abarcador que implique el orden social, la seguridad familiar, la seguridad nacional, la limpieza, salud, solidaridad, etc. La seguridad social da al sujeto un sentido de pertenencia, implica moderación, orden y salud.
- 7) Conformidad: este dominio demanda al sujeto que inhiba sus inclinaciones antisociales en beneficio de la interacción y funcionamiento del grupo social. El objetivo es moderar las acciones, inclinaciones e impulsos que atenten contra los demás y violen las expectativas y normas sociales. La conformidad demanda conductas como la obediencia, autodisciplina, cortesía, honrar a padres y a los mayores, lealtad y responsabilidad.

- 8) Tradición: El objetivo de este dominio es el respeto, el compromiso y la aceptación de las costumbres e ideas que la cultura o la religión de cada persona demanda. Cada cultura desarrolla prácticas, símbolos ideas y creencias que contribuyen a la su supervivencia y funcionamiento. A menudo toman la forma de los ritos religiosos, creencias y normas de comportamiento teñidos por el respeto a la tradición, la humildad, devoción, aceptar mí parte en la vida, moderación, respeto a los padres y mayores. La tradición supone la subordinación a las costumbres y las ideas más abstractas religiosas y culturales. Los valores referidos a la tradición demandan una capacidad que permita brindar una respuesta a las expectativas inmutables del pasado.
- 9) Benevolencia: se caracteriza por centrar su motivación en la preocupación por el bienestar del prójimo a través de la interacción diaria de los individuos. Los valores de benevolencia derivan de la exigencia básica para el buen funcionamiento del grupo e implica ser servicial, leal, indulgente, honesto, responsable; además de la amistad verdadera, amor maduro, sentido de pertenencia, un sentido a la vida y una vida espiritual. Los valores de benevolencia y conformidad promueven las relaciones sociales de cooperación y apoyo. Sin embargo, los valores de benevolencia constituyen una base motivacional interiorizada del comportamiento; y los valores de conformidad promueven la cooperación con el fin de evitar resultados negativos para la autodirección. Ambos valores pueden motivar el mismo acto útil, por separado o en conjunto.
- 10) Universalismo: este tipo de dominio está relacionado con el concepto desarrollado por Maslow sobre la persona autorrealizada. El objetivo es la comprensión, el aprecio, la tolerancia y la búsqueda del bienestar para todas las personas y la naturaleza. La motivación como valor es el entendimiento, la apreciación, la tolerancia y la protección. La dimensión universalista contrasta con el enfoque estrecho de los valores de la benevolencia y, también del universalismo, derivan las necesidades de supervivencia de los

individuos y los grupos. Sin embargo, la gente no reconoce estas necesidades hasta que se relaciona con personas ajenas a su grupo primario durante un tiempo prolongado, en el cual no se sienta aceptado ni tratado con justicia o ante la escasez de recursos naturales. Las situaciones que se derivan a nivel individual pueden conducir a conflictos potencialmente mortales y a nivel natural, a la destrucción de la vida que depende de los recursos naturales. El universalismo, por lo tanto, combina dos subtipos de preocupaciones, por el bienestar de las personas en la sociedad y por el bienestar del mundo en función de la naturaleza. Los valores demandados implican la capacidad de una mente abierta, justicia social, igualdad, paz mundial, la belleza del mundo, la unidad con la naturaleza, la protección del medio ambiente. Todo esto implica armonía interior y una vida espiritual.

- 11) Espiritualidad: en este punto seguimos el desarrollo de Mabel Gómez Navarro (2012: 40) que plantea que para los teólogos, filósofos y sociólogos de la religión la espiritualidad es fundamental para las creencias, tradiciones y costumbres, ya que dota de significado y coherencia a la vida frente al sinsentido existencialista, debido a que las religiones tratan de dar una respuesta espiritual al último significado de la realidad. Si se asume que el significado de esta respuesta fundamental es una necesidad básica, los valores referidos a lo espiritual pueden constituir otro tipo de universal y el objetivo de la motivación de tales valores tendría un significado que explicaría la búsqueda de armonía interior a través de la trascendencia de la realidad cotidiana.

En una primera versión de la teoría de los valores Schwartz (1992: 5) plantea la posibilidad de que espiritualidad constituyera otro tipo de valor casi universal. El objetivo de los valores espirituales es definir el significado, la coherencia y la armonía interior a través de trascender la realidad cotidiana.

“If answering the question of ultimate meaning is a basic human need (Coles, 1990; Niebuhr, 1935; King, 1954), then spirituality values may constitute another universal type. The motivational goal of such values would be meaning and inner harmony through the transcendence of everyday reality”²⁵ (Schwartz, 1992: 10).

Ahora bien, si se sostiene la idea de que los valores espirituales son un tipo de universal, surgen dos problemas:

En primer lugar, la búsqueda de sentido y coherencia racional descrita por teólogos y filósofos implica un nivel de sofisticación del pensamiento que está más allá del que la mayoría de las personas pueden o suelen participar. Sin embargo, la mayoría de las personas puede satisfacer sus necesidades de coherencia a través de la tradición, la seguridad y los valores de la conformidad. Por lo tanto, los valores espirituales no serían principios rectores para todas las personas.

En segundo lugar, es probable que la espiritualidad esté representada por diferentes valores para diferentes grupos. Los estudios realizados sobre las grandes religiones orientales y occidentales revelan que los valores espirituales son muy diversos. Es decir que la coherencia o sentido espiritual se puede encontrar a través de múltiples y antagónicos valores como por ejemplo el contacto con lo sobrenatural o el contacto con la naturaleza, la acción social a favor del grupo o el desapego a lo material y los deseos personales, la búsqueda de la verdad o la búsqueda de la propia verdad.

Por lo tanto, ningún conjunto particular de valores espirituales puede ser universalmente distintivo, incluso si existiese un tipo de espiritualidad general no existiría un valor universal (Schwartz, 1992: 10-11). Es decir que los valores que inspiran a la espiritualidad no son compartidos por las distintas

²⁵ Traducción: “Si la búsqueda de sentido último es una necesidad humana básica (Coles, 1990; Niebuhr, 1935; King, 1954), entonces la espiritualidad puede ser un valor distintivo que se encuentra en todas las sociedades. El objetivo motivacional de tales valores sería el significado y la armonía interior a través de la trascendencia de la realidad cotidiana.” (Schwartz, 1992: 10)

culturas, sin embargo, la noción de espiritualidad sí es universal (Cfr. Tabla N° 10)

Tabla 10: Dimensiones y dominios de valor del modelo de Schwartz.

Dimensión	Dominios	Definiciones	Ejemplo de valores	Fuentes
Individualismo	Poder	Estatus social sobre las personas y los recursos.	Poder social, autoridad, riqueza, reconocimiento social.	Interacción y Grupo
	Logro	Éxito personal mediante la demostración de competencia según criterios sociales.	Éxito, capaz, ambicioso. Inteligente, influyente	Interacción y Grupo
	Hedonismo	Tener gratificación sensual y Placer para uno mismo.	Disfrutar de la vida. Placer.	Organismo
	Estimulación	Entusiasmo, novedad y reto en la vida.	Atrevido, vida variada. Vida excitante.	Organismo
	Autodirección	Creatividad y exploración, pensamiento independiente y elección.	Creativo, curioso, libertad Autorrespeto.	Organismo Interacción
Mixto	Universalismo	Comprensión, tolerancia, aprecio, y protección del bienestar de todas las personas y de la naturaleza.	Tolerancia, justicia social, igualdad. Protección del medio ambiente, un mundo de belleza y de paz.	Grupo # Organismo
	Seguridad	Seguridad, armonía y estabilidad de la sociedad, de las relaciones y de sí mismo.	Seguridad nacional, orden social, limpio, seguridad familiar, salud, sentido de pertinencia.	Organismo Interacción Grupo
Colectivismo	Tradicición	Respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas que proporciona la cultura tradicional o la religión.	Humildad, devoto, aceptar mi parte en la vida, respeto por la tradición, cumplidor.	Grupo
	Conformidad	Restricción de las acciones, inclinaciones e impulso que pudiesen molestar o herir a otros y violar expectativas o normas sociales.	Buenos modales, obediente, honra a los padres y mayores. Autodisciplinado.	Interacción Grupo
	Benevolencia	Preservación e intensificación del bienestar de las personas con las que uno está en contacto personal frecuente.	Ayuda, honesto, no rencoroso. Responsable. Leal, sentido de la vida.	Organismo Interacción Grupo

Fuente: Schwartz, S. H. 2003: 267-268. Elaboración Propia, 2016

La palabra “organismo” está utilizada para identificar necesidades del hombre como organismo biológico. La palabra “interacción” describe la necesidad de requisitos universales para una coordinación de las relaciones sociales. La palabra “grupo” da sentido a la pertenencia del individuo, requisitos universales para el funcionamiento tranquilo y la supervivencia de

los grupos. El símbolo # para describir que emerge cuando las personas entran en contacto con los que están fuera del grupo primario extenso. Con esto reconoce la interdependencia intergrupala y da cuenta de la escasez de los recursos naturales.

Todos los tipos de valores enunciados están definidos en función de su objetivo central y los ejemplos expresan las actitudes del individuo y los requisitos universales que dan origen a cada uno de ellos.

Existen una serie de compatibilidades entre tipos de motivaciones de valores. Schwartz y Bilsky (1990: 880), describen los siguientes grupos de tipos de valores afines entre sí:

- 1) Poder y Logro: ambos enfatizan la superioridad y estima social.
- 2) Logro y Hedonismo: se ocupan, en conjunto, del auto-acrecentamiento, expresan egocentrismo.
- 3) Hedonismo y Estímulo: ambos fomentan el surgimiento de la afectividad placentera.
- 4) Estímulo y Auto-Dirección: involucran motivación intrínseca para el conocimiento y la apertura al cambio.
- 5) Auto-Dirección y Universalismo: en conjunto expresan la confianza en el propio juicio y adaptación respecto de la diversidad de la existencia.
- 6) Universalismo y Benevolencia: ambos se relacionan con el crecimiento de otros y el trascender los propios intereses; la mayoría de los valores de espiritualidad comparten también esta preocupación.
- 7) Benevolencia y tradición: promueve la devoción por el propio grupo interno (Schwartz, 1994: 25).
- 8) Benevolencia y conformidad: es un comportamiento normativo que promueve las relaciones cercanas (Schwartz, 1994: 25).

- 9) Tradición y Conformidad: expresan la auto-restricción y la sumisión; algunos valores de espiritualidad comparten este esfuerzo.
- 10) Tradición y Seguridad: implica la subordinación del yo en favor de las expectativas impuestas por la sociedad (Schwartz, 1994: 25).
- 11) Conformidad y Seguridad: ponen su énfasis en la protección del orden y armonía en las relaciones.
- 12) Seguridad y Poder: entre ambos no hay compatibilidad definida puesto que cada una de estas dimensiones se ubica en los límites de intereses tanto individualistas como colectivistas.

Schwartz también plantea que los valores se diferencia por la meta motivacional que expresan, la cual se corresponde con la respuesta a las tres condiciones básicas universales analizadas: Las necesidades de los individuos en tanto organismos biológicos, los requisitos de la interacción social coordinada, y los requisitos para el correcto funcionamiento y supervivencia de los grupos. Además de la propuesta del contenido universal de los valores, Schwartz señala la existencia de un conjunto de relaciones dinámicas entre los tipos motivacionales de valores que surge del supuesto subyacente de que las acciones emprendidas para realizar cada tipo de valor tiene consecuencias psicológicas, prácticas y sociales que pueden entrar en conflicto o ser compatibles con la realización de otro tipo de valores. Por ejemplo, las acciones destinadas a expresar obediencia (conformidad restrictiva) están propensas a entrar en conflicto con las acciones en pos de independencia (auto-dirección), pero son compatibles con las acciones de promoción de orden social (seguridad). Sobre la base de un análisis de la probabilidad de un conflicto o compatibilidad entre cada par de tipos de valor, fue postulada una estructura general de las relaciones entre los siete tipos de valor²⁶. El análisis

²⁶ El modelo inicial de Schwartz constaba de siete dominios llegando a diez en publicaciones posteriores al introducir otros tres, y cambiar el dominio de placer por hedonismo, el dominio prosocial se

de los conflictos y compatibilidades que pueden ocurrir cuando las personas intentan realizar estos valores de forma simultánea, pueden ser la base de formulación de hipótesis sobre las relaciones entre prioridades de valores (Schwartz, 1992: 4).

“In addition to propositions regarding the universal content of values, the theory specified a set of dynamic relations among the motivational types of values. Actions taken in the pursuit of each value type have psychological, practical, and social consequences that may be compatible or may conflict with the pursuit of other value types”²⁷ (Schwartz, 1992: 4).

Schwartz organiza a los diez valores analizados en dos dimensiones bipolares. Los dominios de valor que agrupan a aquellos que trascienden los intereses personales en favor de los intereses colectivos (Auto-trascendencia), se oponen a aquellos valores que priorizan intereses personales individuales (Auto-promoción). Por otra parte, aquellas personas que aprecian la seguridad y el orden (Conservación), se oponen a aquellas que valoran la independencia de las acciones y pensamientos (Apertura al cambio). Estas polaridades definen intereses relacionados con los aspectos sociales y culturales. Los valores que predominan en una sociedad, que tienen que ver con ajustarse exclusivamente a los intereses de la comunidad, pueden definirse como valores colectivistas; y aquellos valores relacionados directamente con el desarrollo y el éxito personal pueden definirse como valores individualistas o mixtos.

denominará benevolencia y el dominio de madurez se añade a los dominios de universalismo estimulación, conformidad y tradición. (Palma Cortés, 2013: 73-74)

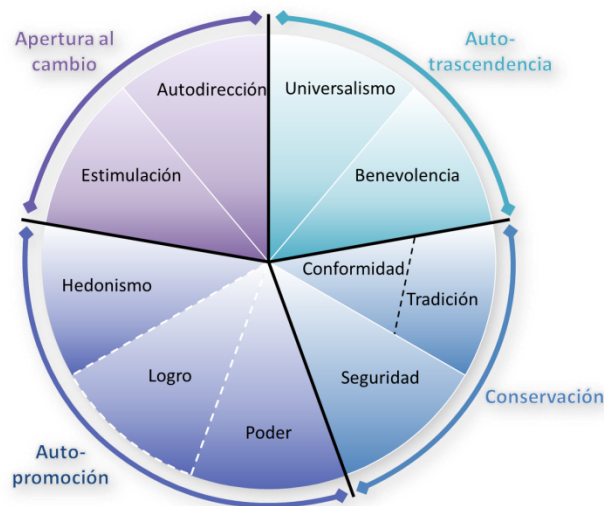
²⁷ Traducción: “Además de las propuestas sobre el contenido universal de valores, la teoría especifica un conjunto de relaciones dinámicas entre los tipos motivacionales de valores. Las medidas adoptadas en la búsqueda de cada tipo de valor tienen psicológica, consecuencias prácticas y sociales que puedan ser compatibles o pueden entrar en conflicto con la búsqueda de otros tipos de valor.” (Schwartz, 1992: 4)

Tabla 11: Dimensiones bipolares del modelo de valores de Schwartz

Apertura al cambio	Vs.	Conservación
Valores que enfatizan la independencia de juicio y la acción y favorecen el cambio (autodirección, estimulación, hedonismo)		Valores que ponen el énfasis en la auto-represión sumisa, la preservación de prácticas tradicionales, y la protección de la estabilidad (seguridad, conformidad y tradición)
Auto-promoción	Vs.	Auto-trascendencia
Valores que enfatizan la búsqueda del éxito personal y el dominio sobre otros (poder y logro).		Valores que destacan la aceptación de otros como iguales así como la preocupación por su bienestar (universalismo y benevolencia)

Fuente: Schwartz, 1994: 34. Elaboración propia, 2016

Figura 18: Relaciones estructurales entre los diez tipos motivacionales de valores



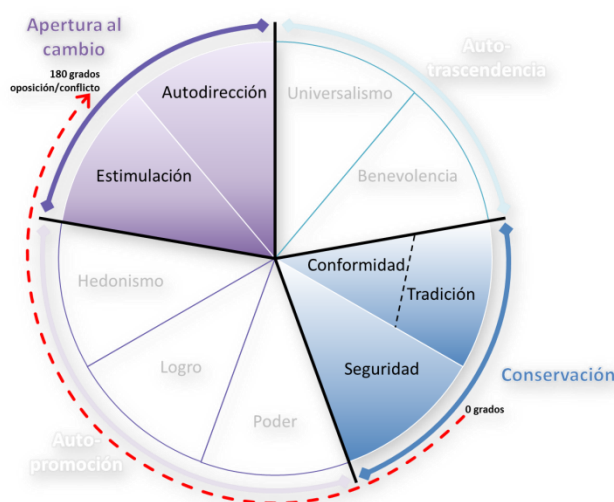
Fuente: Bilsky & Schwartz 1994: 168. Elaboración propia, 2016

Schwartz sostiene que en las relaciones que se establecen entre valores y dimensiones pueden surgir conflictos, estos conflictos impactan sobre la jerarquía de valores de cada persona, debido a que los sistemas de valores están estructurados como modelos prototípicos de oposiciones y compatibilidades entre los diferentes tipos de valor que se repite en las diferentes culturas. En el modelo expresado en la tabla anterior, se definen dos dimensiones en las que pueden situarse los diez tipos de valores individuales básicos identificados (Poder, Logro, Hedonismo, Estimulación, Autodirección, Universalismo,

Benevolencia, Tradición, Conformidad y Seguridad) y pueden representarse en un gráfico circular en el cual, los tipos de valores opuestos se ubican en dirección contraria al centro del círculo. En función de este planteo, Brinkmann y Bizama (2000) realizan las siguientes descripciones:

- 1) Los valores relacionados con la Autodirección y Estimulación se contraponen con los valores agrupados en los rangos de Conformidad, Tradición y Seguridad. Esto se debe a que los primeros enfatizan el pensamiento propio y la acción independiente, mientras que los otros apuntan a la autorrestricción sumisa, la conservación de las prácticas tradicionales y la protección de la estabilidad social.

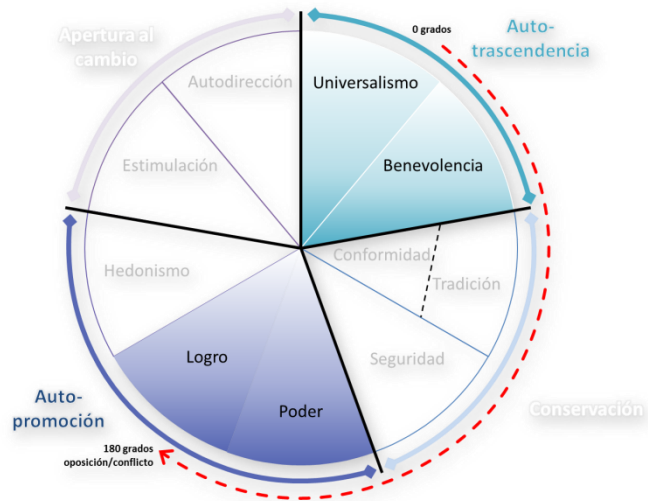
Figura 19: Relaciones estructurales entre Autodirección y Estimulación vs. Conformidad, Tradición y Seguridad



Fuente: Bilsky & Schwartz 1994: 168. Elaboración propia, 2016

- 2) El Universalismo y la Benevolencia se contraponen al Logro y Poder: la causa de ello es que los primeros exigen la aceptación a los demás como iguales, esto implica que deben preocuparse por el bienestar de los otros.

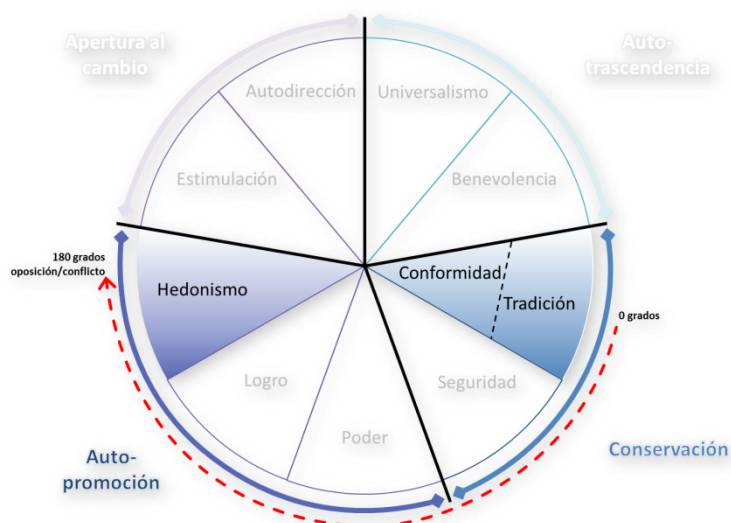
Figura 20: Relaciones estructurales entre Universalismo y Benevolencia vs. Logro y Poder



Fuente: Bilsky & Schwartz 1994: 168. Elaboración propia, 2016

- 3) El Hedonismo está enfrentado con la Conformidad y la Tradición: Estos últimos demandan al sujeto que se resista a acceder a sus propios deseos, represión de los impulsos y aceptación de los límites impuestos externamente por la cultura predominante o el grupo.

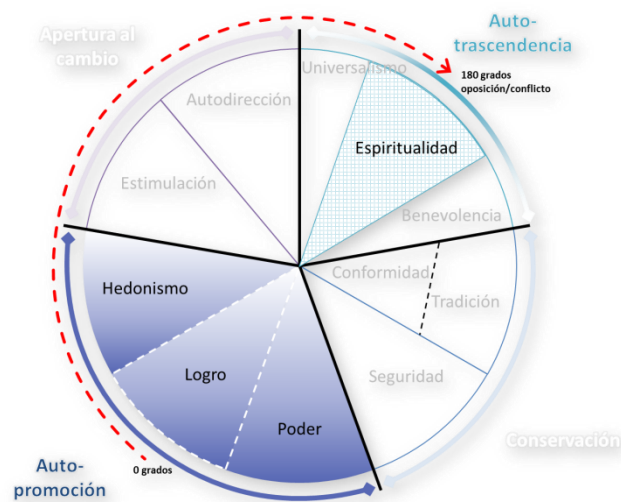
Figura 21: Relaciones estructurales entre Hedonismo vs. Conformidad, Tradición y Seguridad



Fuente: Bilsky & Schwartz 1994: 168. Elaboración propia, 2016

- 4) La Espiritualidad se confronta al Hedonismo, Poder y Logro: La causa de ello es que la espiritualidad constituye la búsqueda de significado de la realidad y vida cotidiana, lo que se contradice con la búsqueda del placer y recompensas materiales o superficiales intrascendentes.

Figura 22: Relaciones estructurales entre Espiritualidad vs. Hedonismo, Logro y Poder. Elaboración Propia.



Fuente: Bilsky & Schwartz 1994: 168. Elaboración propia, 2016

Como habíamos dicho anteriormente, Schwartz descarta a la espiritualidad de la estructura teórica de relaciones entre tipos de valores motivacionales, debido a las dudas respecto de la universalidad de los mismos. Ahora bien, las hipótesis sugieren dos posibles ubicaciones para la misma: entre la benevolencia y la tradición o entre la benevolencia y el universalismo. Sin embargo, todos los valores relacionados con la espiritualidad pueden ser absorbidos por alguna de las definiciones de estos tres dominios (Bilsky & Schwartz 1994: 168).

B. Análisis de los valores transculturales desde las dimensiones Individualistas, Colectivistas y Mixtas.

Hasta ahora se han analizado a los valores siguiendo un orden de compatibilidad y contradicción existente entre los dos polos de las diferentes dimensiones. Sin embargo, existe un segundo tipo de análisis de las dimensiones que constan de tres orientaciones según el interés que satisfacen, sea individualista, colectivista o mixto.

Schwartz (1992: 12) sostiene que los individualistas son de dos tipos: los que dan prioridad a los valores de promoción personal (Auto-promoción) y los que priorizan los valores de apertura al cambio. Los colectivistas también son de dos tipos: los que dan prioridad a la benevolencia favoreciendo a los endogrupos (Auto-trascendencia) y los que valoran la tradición y la conformidad (Conservación). Y por último, los tipos mixtos (individualistas y colectivistas), incluyen los valores de seguridad y universalismo. No hay que perder de vista que la incompatibilidad entre los valores puede generar conflictos en estos tres niveles (Individual, grupal o social), debido a que cada acción desarrollada para conseguir un determinado valor tiene consecuencias psíquicas y sociales.

Con esta postura, Schwartz cuestiona la teoría de Triandis basándose en tres puntos: a) hay valores que pueden responder a intereses colectivistas como a intereses individualistas. Es el caso de los sujetos que pretenden una seguridad personal, familiar o nacional. b) ésta dicotomía no explica aquellos valores que tienen objetivos colectivistas pero que no son propios del endogrupo como es el caso de los valores que buscan la seguridad personal, familiar o nacional. c) la dicotomía obliga a una posición polar, sin embargo, puede darse que existan y predominen valores colectivistas y mantenerse los valores individualistas y viceversa. Un ejemplo de ello sigue siendo el caso de los valores individualistas como el hedonismo, autodirección y estimulación que sirven a la persona sin tener que hacerlo a costa de la colectividad. Para dar respuesta a estas inconsistencias, Schwartz introduce el concepto de valores mixtos que sirven tanto a intereses colectivistas como individualistas (Noguera, 2011: 79).

Schwartz (1994: 87), desde este punto de vista transcultural, propone una teoría alternativa y, tomando de como referentes a Hofstede y Triandis, analiza 45 valores con significaciones equivalentes (Schwartz & Sagiv, 1995: 102). Este trabajo arroja como resultado 7 valores transculturales básicos comparables entre las diferentes culturas, los cuales son definidos de la siguiente manera por Ros y Schwartz, (1995: 71-73).

- 1) Conservación: Enfatiza el mantenimiento del status quo, de la propiedad, delimita las acciones o inclinaciones de los individuos o grupos que puedan alterar el orden tradicional (obediencia, respeto por la tradición, orden social, seguridad familiar, autodisciplina). Se centran en valores sociocéntricos. En el modelo, el yo carece de significado propio y sólo tiene sentido como parte de la colectividad.
- 2) Jerarquía: Énfasis en la legitimidad de la adscripción jerárquica de roles y recursos fijos (poder social, autoridad, humildad, riqueza). Estos valores son muy compatibles con culturas en las que la persona es vista como desarrollando roles adscritos construidos dentro del tejido social. Junto al valor Conservación constituyen el núcleo del valor sobreconceptualizado en términos generales como «colectivismo», que ha sido ampliamente usado para describir culturas y sociedades.
- 3) Autonomía Intelectual: Énfasis en promover y proteger las ideas y el derecho independiente del individuo autónomo para perseguir sus propias metas intelectuales (curioso, de mente abierta, creatividad). Estos valores son muy compatibles con una visión de la persona como entidad autónoma que constituye la unidad social básica y que voluntariamente se une a otros para formar colectividades.
- 4) Autonomía Afectiva: Énfasis en promover y proteger el logro de experiencias afectivas positivas (placer, vida excitante, vida variada). Estos valores están basados en la misma concepción de la persona que los valores de autonomía intelectual y junto a ellos

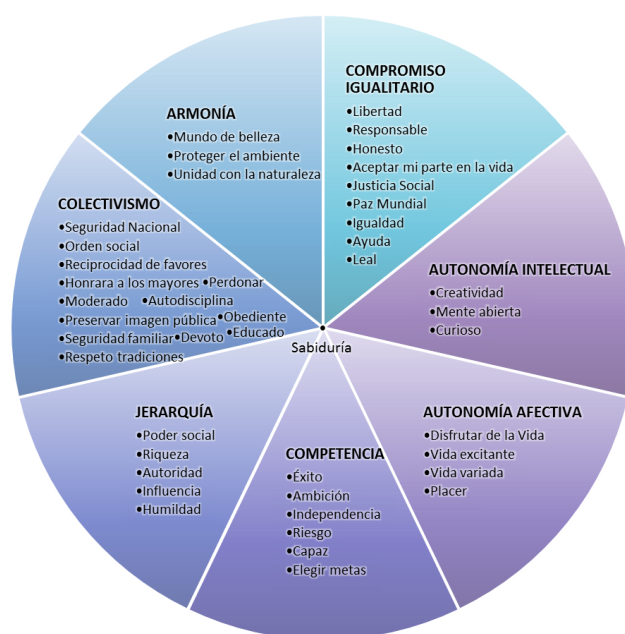
constituyen el núcleo del valor conocido bajo el concepto general de «individualismo», ampliamente usado para describir las culturas. El concepto de persona implícito en los valores de autonomía implica el relacionarse con los demás en términos del autointerés y acuerdos negociados y no toma la interdependencia social como algo dado.

- 5) Competencia: Énfasis en cambiar activamente el entorno y salir adelante a través de la autoafirmación, es decir, dominando el entorno social (ambición, éxito, riesgo). Como los valores de autonomía, los valores de competencia presumen la legitimidad de cambiar el *statu quo* y como los valores de autonomía afectiva enfatizan estimular la actividad. Sin embargo, los intereses que los valores de competencia exhortan a las personas a perseguir pueden ser los de la colectividad a la que uno pertenece (como familia, grupo étnico) y no necesariamente los del yo. Más aún, los valores de competencia están ligados a los de jerarquía porque si los propios esfuerzos de competencia tienen éxito, su resultado en la diferenciación de roles y recursos es visto como legítimo.
- 6) Armonía: Énfasis en encajar de forma armoniosa con la naturaleza [y quizás también con el medio ambiente] (unidad con la naturaleza, protección del medio ambiente, mundo de belleza). Estos valores no presuponen ninguna posición particular sobre la autonomía de la persona, pero están en oposición al cambio activo del mundo promovido por los valores de competencia.
- 7) Compromiso Igualitario: Énfasis en el compromiso voluntario por promover el bienestar de los demás (igualdad, justicia social, responsable, ayudar). En culturas en que la persona es vista como un ser autónomo que puede de forma natural dejar de comprometerse con los demás, estos valores son necesarios para el funcionamiento armonioso de las relaciones sociales. Las instituciones sociales es probable que socialicen y exhorten a los individuos a que internalicen y expresen estos valores hacia los demás y que les induzcan a considerarlos como merecedores de la

igualdad de oportunidades por el hecho de ser seres humanos. En culturas en que el yo no es visto como un actor autónomo y voluntario (las llamadas culturas «colectivistas»), estos valores no son centrales en la socialización porque la identificación con aquellos que importan (miembros del endogrupo) asegura la preocupación por su bienestar.

Los 56 valores del test de Schwartz, denominado SVS (*Schwartz Value Survey*), son analizados de manera multidimensional con el SSA (*Smallest Space Analysis*, Guttman, 1968, Lingoés, 1973) permitiendo obtener 45 valores enmarcados en estas siete dimensiones culturales analizadas por medio de las correlaciones entre sus medias de importancia y agrupados en tres dimensiones bipolares: Conservación, Autonomía Intelectual, Autonomía Afectiva, Jerarquía, Compromiso Igualitario, Competencia y Armonía.

Figura 23: Los 45 valores transculturales arrojados por el SSA basado en los 56 valores del SVS

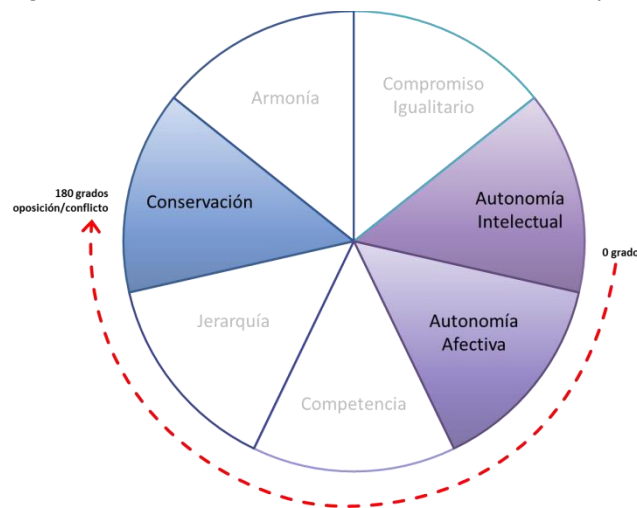


Fuente: Ros y Schwartz (1995: 73). Elaboración propia, 2016

Ros y Schwartz (1995: 73) plantean que estos valores forman una estructura integrada de relaciones de compatibilidad y contradicción, que resulta en tres dimensiones bipolares a nivel cultural:

- 1) Conservación vs. Autonomía (Intelectual y Afectiva). Esta dimensión muestra la complicada relación entre individuo y grupo. En el extremo de Conservación se encuentran aquellas culturas en las que la persona es vista dentro del grupo y donde lo importante es mantener el *statu quo* y la tradición; es decir que las sociedades dan prioridad a los valores que benefician la integración del individuo al grupo. En cambio, en el polo de la Autonomía se ubican aquellas culturas donde el individuo es autónomo y donde se valora la propia diferencia, independiente a lo establecido con el grupo; las sociedades están enfocadas, en dar prioridad a los valores que benefician al individuo.

Figura 24: Conservación vs. Autonomía (Intelectual y Afectiva)

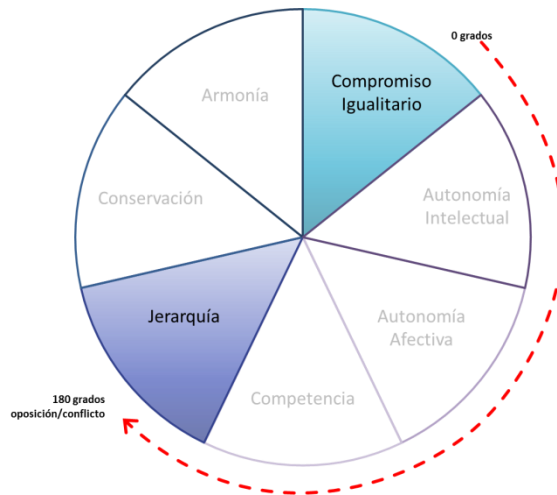


Fuente: Ros y Schwartz (1995: 73). Elaboración propia, 2016

- 2) Jerarquía vs. Compromiso Igualitario. La dimensión jerárquica considera legítimo que la responsabilidad corresponde a quien tiene el poder y que, para asegurar la responsabilidad social, es legítimo que el poder esté distribuido de manera desigual. En cambio, el Compromiso Igualitario considera que los miembros de

una sociedad son personas iguales que persiguen el bienestar común y compartiendo responsabilidades.

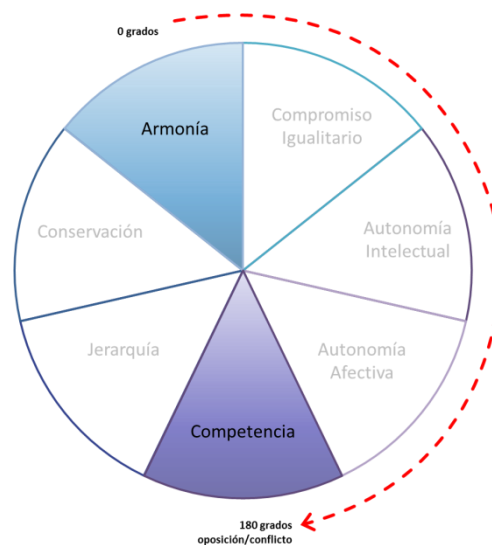
Figura 25: Jerarquía vs. Compromiso Igualitario.



Fuente: Ros y Schwartz (1995: 73). Elaboración propia, 2016

- 3) Competencia vs. Armonía. Ésta dimensión refleja la relación cultural de las sociedades con el medio ambiente. En el extremo de Competencia se ubican aquellas culturas que explotan y dominan la naturaleza en beneficio propio. En el lado contrario se ubican las culturas que intentan encajar y adaptarse a la naturaleza tal y como es a través de la autoafirmación.

Figura 26: Competencia vs. Armonía



Fuente: Ros y Schwartz (1995: 73). Elaboración propia, 2016

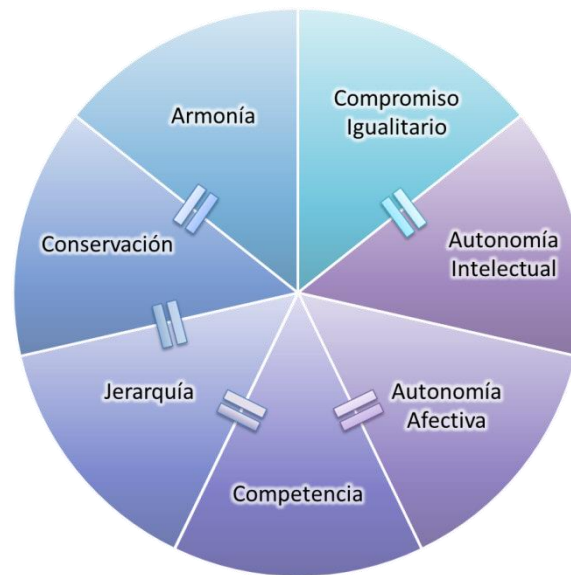
Las tres dimensiones culturales bipolares analizadas, representan lo que se denomina incompatibilidad cultural entre tipos de valores.

“Los valores a nivel cultural representan las ideas abstractas, socialmente compartidas, sobre lo que es bueno, correcto y deseable en una sociedad (Williams, 1970). Sirven de base a las normas compartidas que prescriben el comportamiento adecuado en cada situación dentro de una sociedad particular” (Ros y Schwartz 1995: 70).

Esta teoría también sostiene la posibilidad de compatibilidades entre las estructuras de valores culturales. Seguimos el análisis de Ros y Schwartz (1995: 73).

- 1) Jerarquía y Conservación poseen una compatibilidad, ya que comparten la idea del individuo dentro de una colectividad de personas independientes y mutuamente obligadas entre sí.
- 2) Las dimensiones Igualitarismo y Autonomía Intelectual se relacionan positivamente al compartir la idea del individuo como ser autónomo, igual pero diferente.
- 3) Los valores pertenecientes a la Competencia se compatibilizan con los valores de Autonomía Afectiva debido a la posibilidad de modificar el *statu quo* y enfatizar la actividad estimulante.
- 4) Competencia y Jerarquía concuerdan debido a que los esfuerzos por salir adelante, a costa de otras personas, generan una distribución desigual de roles y recursos, que se justifican por la legitimidad de las diferencias jerárquicas.
- 5) Armonía es compatible con valores de Conservación e igualitarismo debido a que comparte el interés en evitar el cambio (Conservación), y el interés por las relaciones cooperativas (Igualitarismo).

Figura 27: Compatibilidades entre las estructuras de valores culturales



Fuente: Ros y Schwartz (1995: 73). Elaboración propia, 2016

Lo que nos permite esta mirada de Schwartz es describir conductas que los sujetos adquieren, según su convivencia dentro de una determinada cultura, sea esta colectivista o individualista. Debido a la capacidad integradora de la estructura de los valores, es posible la relación de la misma con cualquier tipo de comportamiento, sea personal o social, del sujeto. Ahora bien, si el contexto de análisis de la población abordada se caracteriza por tener un perfil cultural basado en el **individualismo**, los sujetos que interactúan diariamente, sean docentes en ejercicio o en formación, serán socializados con el objetivo de tomar decisiones acordes con sus ideas y criterios propios y tener distintos endogrupos en distintos momentos de su vida. Por el contrario, si el perfil cultural que caracteriza al entorno es **colectivista**, los sujetos son socializados para estar en armonía con el grupo y, en el caso de que surja un conflicto de intereses, van a primar los intereses del grupo. Si el caso es que en el perfil contextual priman valores que no cumplen ningún interés personal o grupal propiamente dicho, estamos hablando de un perfil **mixto**, donde las conductas estarán orientadas hacia la justicia social, debido a que busca el beneficio para todos, incluyendo los individuales.

Este planteo es útil como referencia básica de la presente investigación debido a que arrojará luz sobre las prioridades de los valores individuales y

grupales de los sujetos encuestados. Tanto los valores individuales como los valores profesionales el docente o futuro docente se manifiestan en un determinado contexto. El desarrollo e internalización de los valores demandan un trabajo activo por parte del sujeto en su rol de docente y/o estudiante, por lo cual, si éste no tiene claros sus valores personales, puede entrar en conflicto con la transmisión de los valores propios de la docencia.

CAPÍTULO

3

Los Valores y su Relación con la Educación

1. El valor como componente esencial de la educación
2. Modelos Pedagógicos de Carácter Tecnológico
3. Fundamento axiológico del currículum
4. Los valores en los diferentes componentes del currículum
5. Los Valores en la Legislación Argentina
6. El Profesor: del currículum formal a la realidad del aula
7. Los valores en el currículum oculto

Introducción

Hablar de educación es hablar de valores. La educación es uno de los valores por excelencia del ser humano en todos los tiempos y en todas las culturas. Es el medio complejo para la transmisión del saber, la cultura y los valores, propiamente dicho, de una sociedad.

“Todo acto educativo conlleva siempre una relación, explícita o implícita, al valor, por cuanto la educación en su misma esencia y fundamento es valiosa. De aquí que sea reiterativa la expresión «educar en valores», ya que no hay otra posibilidad de educar más que en valores” (Gervilla Castillo, 2000: 39).

El hecho educativo posee un fundamento axiológico en su proceso, resultado y objetivo. A lo largo de la historia, diferentes definiciones de educación, pertenecientes a distintas culturas de toda la tierra, son una clara justificación de ello. Siempre, la educación implica un tipo de mejora para el hombre en algún sentido.

La UNESCO, como uno de los organismos con reconocimiento internacional por la mayoría de los países del mundo, en la “Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales”, entiende por educación:

“...el proceso global de la sociedad, a través de los cuales las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos. Este proceso suele limitarse, algunas veces, a una actividad determinada”
(UNESCO, 1974).

Por lo tanto, entendemos que la educación prepara para la convivencia social porque nos permite el reconocimiento del otro. Es aquí donde la educación manifiesta su contenido axiológico que promueve la culturalización del ciudadano en el ejercicio de los valores, los cuales son cognoscibles, enseñables y realizables (Tourinán López, 2005: 1367).

En este capítulo abordaremos la imposibilidad de separar la educación de los valores a través de un análisis de la relación profunda que existe entre educación y valores, su naturaleza y su realidad. Toda situación escolar, sea cual fuere la polaridad de valores asumida, va a estar impregnada por ellos y por el modo en que son concebidos y plasmados en el currículum. Las diferentes teorías axiológicas repercuten de una determinada manera en el modelo curricular, dando un verdadero sentido al estudio de los valores en el ámbito educativo.

1. El valor como componente esencial de la educación

Todo acto educativo tiende a cristalizar una determinada escala de valores, por esta razón, los valores son necesarios para interpretar el fenómeno educativo. La educación se dirige a aquello que tiene valor y esto es sumamente claro para aquel que educa, por lo cual se evidencia que la educación es un valor en sí misma y lo axiológico es inherente al propio concepto de educación (Ferrández & Sarramona, 1985: 38; Brezinka, 2006: 167).

Las definiciones de educación implican la idea de perfeccionamiento como algo que se considera mejor o que mejora al sujeto. Generalmente implica mejoras de las facultades humanas llevando a la persona desde un estado real, “lo que es” a un estado ideal, un “deber ser” deseable.

“el quehacer educativo está siempre apuntando consciente o inconscientemente, hacia un horizonte de valores: educar significa, de una u otra forma, optimizar las potencialidades de la persona. Ahora bien, lo óptimo, lo mejor o, sencillamente lo bueno son expresiones consensuales de valoraciones positivas y describen o prescriben conductas estimables dignas de admiración y realización” (González García, 1977: 137).

Lo que se busca con la educación es un fin, el valor es un fin al que se tiende. Lo axiológico del fin es lo que lo hace deseable y es la base que orienta todo el proceso educativo.

A lo largo de los años, varios autores, al referirse al concepto de educación, lo hacen desde la axiología. Reseñamos a continuación algunas de estas definiciones:

Para Immanuel Kant *“la educación tiene por fin el desarrollo en el hombre de toda la perfección que su naturaleza lleva consigo”* (cit. en Espinosa, 1998: 173).

Para Bittencourt la educación es el *“Proceso de adaptación progresiva de los individuos y de los grupos sociales al ambiente, por el aprendizaje valorizado, y que determina individualmente la formación de la personalidad y socialmente la conservación y la renovación de la cultura”* (Bittencourt, 1954: 299).

Para Víctor García Hoz *“...la educación no es ni más ni menos que el perfeccionamiento de la esencia del hombre, el desarrollo del hombre esencial”* (García Hoz, 1980: 7).

Para Ferrández y Sarramona (1985: 25) *“La verdadera educación es un proceso intencional, en atención a unos determinados valores a los que se tiende”*. También sostiene que *“La educación es un medio imprescindible para alcanzar la máxima realización y plenitud personal.”*

Para Marín Ibáñez *“«valor es toda perfección, real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencias y necesidades”* (Marín, 1989: 172).

Para J. M. Quintana *“...valor es una cualidad abstracta y secundaria de un objeto, estado o situación consistente en que, al satisfacer una necesidad de un sujeto, suscita en éste interés (o aversión) por ella”* (cit. en Gervilla Castillo, 1988: 406).

En las definiciones de educación, de un modo expreso o implícito, se remarca que es un perfeccionamiento, un bien, etc. Siempre implica una mejora del hombre. Por consiguiente, todo sistema educativo plantea un modelo de hombre ideal al que se pretende alcanzar, busca formar el mejor

modelo posible de persona y, como consecuencia, un modelo de sociedad óptima. En este sentido Dewey afirma:

“la educación es individual porque reconoce la formación de un cierto carácter... Es social porque reconoce que este carácter no debe ser formado sólo mediante mandatos, ejemplos o exhortaciones individuales, sino más bien mediante el influjo de una cierta forma de vida institucional o de comunidad sobre el individuo” (Dewey cit. en Rodríguez, 2006: 122).

Alejandro Sanvisens Marfull (1984) plantea que, una de las características propias de la educación, es la de orientarse o dirigirse hacia ciertos patrones o valores que ordenan su acción informativa y directiva. Estos patrones forman parte del sistema educativo de un modo implícito o explícito, sean conscientes o no.

“...aunque en la educación, en sentido estricto y riguroso, los valores como fines u objetivos deben tender a ser plenamente conscientes, admitidos racional y voluntariamente e, incluso, sometidos a crítica suficiente acerca de su validez, importancia y grado de viabilidad y aprovechamiento. (...) dichos valores presuponen (...) una ideología, una concepción del hombre, del mundo y de la vida, y que inciden tanto en el campo sociocultural como en el antropológico y ético” (Sanvisens Marfull, 1984: 18-19).

Es de suma importancia para la educación, la advertencia que realiza Sanvisens respecto de las distintas ideologías. Al poseer diferentes escalas de valores, éstas tienen diferentes metas educativas y distintos modelos antropológicos. A pesar de todo, educar es *“...una tarea perfecta, optimizadora. Al final de la acción educativa esperamos que los educandos*

sean más valiosos, que hayan alcanzado determinados ámbitos valorales" Marín Ibáñez (1985: 65).

1.1. Relación entre educación, valores e ideología

En los sistemas educativos de diferentes países hay referencias explícitas a los valores. En un estudio realizado por Marín Ibáñez en distintos países con culturas diferentes, se puede apreciar la variedad de valores existentes en sus sistemas educativos a través de sus textos oficiales. Tras el análisis realizado elabora una tabla en la que recoge, bajo las mismas categorías, valores semejantes en lo fundamental, *"donde desaparecen los matices originales, pero que patentizan el común asentimiento en algunos valores capitales"* (Marín Ibáñez, 1981: 84).

Tabla 12: Valores fundamentales en los textos de política de la educación elaborados por gobiernos de diferentes países

Valores	Arabia Saudí	Austria	Indonesia	Irlanda	China	Gran Bretaña	Ruanda	Ex URSS	Zambia
Salud - Educación Física	X			X	X	X	X	X	X
Intelectual - Científico	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Estético - Belleza		X						X	
Moral	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Religiosos	X	X	X	X		X			
Social - Progreso Económico, Cultural, Patriótico	X	X	X	X	X	X			X
Concepción Marxista Socialista					X			X	

Fuente: Elaborado por Marín Ibáñez (cit. en Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos, 1981: 84)

Puede que no estén todos los valores presentes o que predominen unos a otros, pero lo que no se puede negar es la presencia de los mismos como una constante universal en los sistemas educativos de todos los países, tal como queda expuesto por el cuadro precedente. Ahora bien, la situación es que toda

ideología admite una doble acepción que promueve el hecho de que no siempre lo que se dice es lo que realmente se transmite.

“...ideología se emplea en una doble acepción, hoy comúnmente admitida: de un lado, como concepción del mundo propia de un determinado grupo histórico concreto; del otro, como deformación de la realidad, como falsa representación que emana de un grupo social; enmascara una situación de intereses ligada a una estructura social determinada” (Puelles Benítez, cit. en Sauter & Rodríguez, 2005: 106).

La educación transmite aquellos valores que están aceptados por la ideología dominante. Sin embargo, la ideología imperante no garantiza la satisfacción de las necesidades de las personas a causa de que los gobiernos y políticos anteponen sus intereses a las ideologías.

“Ocultar los propios valores (...) cuando realmente se viven como algo valioso para uno mismo y para los demás, además de imposible sería antihumano. Manipular la educación para imponer unos valores determinados, además de antihumano sería deshumanizador. Probablemente se encuentre cerca de este entramado de ideas alguno de los ejes del debatido pluralismo ideológico en la escuela” (Torres, 2002: 32).

La neutralidad axiológica es imposible debido a que, en educación, es necesario partir de una cosmovisión, lo que implica asumir una ideología que brinde el marco que permite posicionarse y dirigir la acción, además es necesaria para brindarle un sentido crítico que permita interpretar y juzgar valores. Este sentido crítico es el “antídoto eficaz de (contra) toda manipulación” (Cantero & García 2012: 264).

Es necesario realizar distinciones entre educación-realidad, y entre educación- valor. Cuando se analiza la educación que reciben las personas en un determinado país o ciudad, se refiere a un estudio cuya incumbencia es, sobre todo, de la sociología. Ahora bien, si se trata de la educación acaecida en una determinada etapa de la historia del hombre, es un estudio que compete a la historia como ciencia social, sin embargo, en ambos casos se pretende estudiarlas para formar un juicio de la realidad; saber que hay y qué ha habido en materia de educación en un determinado lugar y en un determinado momento de la historia. Se pretende comprender qué educación se dio y qué educación se da, sin embargo, cuando se plantea qué educación se dará, surgen las diferencias y los argumentos encontrados debido a que cada quien pretende que se realice la aquella educación que, para su juicio, es la mejor. Es en esta situación donde juegan un papel importante los juicios de valor, en defender la educación que debe darse (Fullat, 1989: 74).

Los temas que pertenecen a la educación como realidad son la sociología, historia, psicología, economía, física, química, matemáticas, biología y otras materias técnicas. Los temas del proceso educativo que están enmarcados por el valor son la filosofía, ética, política, derecho, estética, entre otras.

Queda diferenciada la dimensión fáctica del proceso educativo, de la dimensión axiológica, la cual es desiderativa y perfeccionadora (Fullat, 1989: 74).

1.2. La educación es considerada punto de partida y punto de llegada

La educación requiere necesariamente, como punto de partida, la elaboración de un plan que facilite los criterios y brinde referencias de carácter, fundamentalmente, axiológicos. El punto de llegada de la educación es la materialización de los objetivos y finalidades propuestas en disposiciones y comportamientos comprometidos con los valores ofrecidos.

De esta manera, por una parte, la educación debe tender a que el hombre elabore una disposición permanente para vivir determinados valores (que vayan desde los individuales a los sociales como los más valiosos) y, por otra parte, es también competencia de la educación tratar de que el hombre adquiriera determinados modos de comportamiento, es decir que aprende a cultivar los valores (Castillejo Brull, 1976: 22).

Si los fines propuestos son valiosos, la calidad de la educación dependerá de la coherencia entre los objetivos fijados y los alcanzados. Este patrón de proyecto, proceso y resultado hace referencia a lo axiológico - normativo del proceso educativo, mediante el cual el sujeto se compromete con los valores en su profunda mismidad (Escámez Sánchez, 1986: 16). Es decir que, mientras más valiosos sean los estados finales, menos aleatoria será el comportamiento del sujeto, a medida que se acerca a los patrones de valor y se desarrolla su acción educativa y autoeducativa. La educación se concreta en la articulación del comportamiento, de ahí la importancia de la pedagogía en la formación de las estructuras básicas hacia donde se orientará la acción educadora.

Además, el planteo de una educación de calidad implica no perder de vista el máximo de valores a los que debe aspirar el hombre en cuanto tal y como miembro de una sociedad. De lo contrario, la educación se limita a la transmisión de conocimientos, perdiendo de vista el pleno desarrollo de la persona. Se pierde de vista el fin de lograr que la persona sea valiosa por sí misma y como miembro de la sociedad (Rodríguez, 2006: 122).

El objetivo es lograr en el sujeto la necesidad de intereses lo suficientemente elevados como para conseguir los fines perseguidos por la educación. Para ello es necesario la presencia de valores en la educación que busquen la formación integral del hombre.

“los fines educativos son fijados de acuerdo con una escala de valores aceptada, porque ésta es la que da importancia o no a los propósitos...Los fines educativos son entonces ideales, metas

|| *cargadas de atractivo que hacen desaparecer la indiferencia”*
(Fermoso cit. en Rodríguez, 2006: 122).

Los valores se presentan al sujeto ordenados jerárquicamente y éste debe elegirlos sin ningún tipo de coacción; debe preferirlos por lo que son y, si bien todas las cosas valen, no todas valen de la misma forma para todos, la fuerza en el orden jerárquico depende de la conjunción del sujeto, objeto y circunstancia. Todo ello establece una jerarquía personal desde donde el sujeto vive y toma sus decisiones, incluso, hasta las inconscientes. Sin embargo, la decisión que toma es fruto de un acto libre, si no hay libertad, la persona no ha asumido realmente los valores.

Ahora bien, para cerrar el tema de la educación como punto de partida y punto de llegada, en los sistemas educativos, la jerarquía axiológica de un valor sobre otro obedece al modelo de persona que se pretende formar desde la educación. En este sentido, no sólo es imposible educar sin una referencia clara a un sistema de valores y normas; sino que ese sistema es anterior a los fines, en cuanto que son su fundamento.

2. Modelos Pedagógicos de Carácter Teleológico

La idea de una educación en valores radica en el principio de que su función es el perfeccionamiento del sujeto, posibilitándole la creación y reformulación de los patrones planteados y sostenidos como valiosos.

Siempre la educación implica un proceso orientado cuidadosamente hacia un modelo de persona considerado valioso, ideal. Éste es el modelo o patrón a seguir por la educación por ser valioso en sí (Escámez, 1983: 67). Es lo valioso lo que hace deseable al modelo y su valor se analiza desde los aspectos considerados previamente en el desarrollo de este trabajo.

Si se analiza desde una perspectiva subjetivista, el patrón se presenta deseable, por lo tanto, el compendio de valores que integran el modelo son las ideas, deseos e intereses del sujeto. De la misma manera sucede desde una perspectiva social de análisis, el individuo perteneciente a un determinado grupo valora aquellos patrones considerados valiosos por su grupo. Esto, no obstante, no es un condicionante para que, en ciertos casos o situaciones concretas, surja una disociación o conflicto entre lo que el sujeto considera valioso contra lo que su grupo considere valioso. Incluso puede suceder que, también en determinadas situaciones concretas, lo que una institución o sujeto consideren valioso se enfrenten a lo que socialmente está vigente.

Si el análisis tiene una raíz objetivista tenemos dos situaciones. Primero, los modelos o patrones están definidos por una serie de valores *a priori*, ajenos a la experiencia sensible. Segundo, la educación tendrá por objeto mostrarle

al alumno cuán valioso es el modelo patrón para que éste lo conozca, lo estime y, como consecuencia, lo desee.

Por último, desde una visión integradora, los valores del modelo se configurarán teniendo en cuenta de igual modo al sujeto que al objeto y a la situación particular concreta.

Al margen de la posición que se adopte, queda por demás claro que al afirmar el valor de los modelos se deja plena constancia que estos:

- Orientan la vida del hombre organizando sus actividades y acciones.
- Fundamentan y justifican a las mismas acciones sucedidas en un determinado momento y a aquellas que no sucedieron también.
- Se presentan como ideales, capaces de satisfacer todas las necesidades.
- Hacen presente la idea que nos formamos de los demás y de nosotros mismos también.

Cada modelo educativo está íntimamente ligado al significado que se le atribuya al concepto etimológico de la palabra educación (Gervilla Castillo, 1988: 415-416).

Desde un modelo subjetivista, el sentido etimológico de la palabra educación estará relacionada con el concepto de *educere*: sacar, extraer, dar a luz, etc. Se refiere a un modelo de desarrollo. En el sentido teleológico se entiende como un fluir de dentro hacia fuera. El proceso educativo pretende estimular las potencialidades del educando de manera no directiva, basada en la libertad, autonomía, *laissez-faire*, creatividad, etc.

Desde un modelo objetivista, el sentido etimológico de la palabra educación estará vinculada con el concepto de *educare*: conducir, guiar, orientar, etc. Propios de un modelo directivo en cuanto teleológico de afuera hacia dentro. La educación se concibe transmisión de contenidos y conocimientos que el sujeto debe integrar. El objetivo es llevar al sujeto a la

meta final y valiosa previamente determinada. Son aspectos propios de este posicionamiento la disciplina, autoridad, la instrucción y la receptividad.

Desde una postura integradora, donde los valores tienen una dimensión subjetiva y otra objetiva, la educación relaciona *educare* con *educere*, dirección con desarrollo (Gervilla Castillo, 1988: 416).

Obviamente, antes de poner en marcha un determinado proceso educativo, es necesario plantearse desde qué modelos se parte. Desde ahí recién se puede vislumbrar qué se quiere educar debido a que no todos los valores valen lo mismo para todos. Es necesario tener bien en claro qué modelo de hombre se pretende alcanzar y cuál es su concepción educativa.

A continuación analizaremos algunos de los modelos de carácter teleológico más importantes en el mundo occidental exponiendo aquellos valores que condicionan tanto al modelo de hombre pretendido como a la concepción educativa planteada para tal fin.²⁸

2.1. Modelo teleológico cristiano.

Es indiscutible la importancia del cristianismo en el aspecto pedagógico y curricular de la educación moderna, desde el “Sermón de la Montaña” (Mt. 5,1), pasando por los grandes padres de la antigüedad, las escuelas catedralicias de la mano de Alcuino de York, el surgimiento de la universidad en la edad media, grandes pedagogos como San José de Calasanz y los padres Escolapios, los Jesuitas, Salesianos y todas las órdenes que se dedicaron y se dedican en la actualidad a la educación e investigación del aprendizaje. Con una trayectoria de 21 siglos y la ramificación de varias sectas, el cristianismo ha sido un vehículo extraordinario para la transmisión de la historia, la cultura y la educación en todo el hemisferio occidental.

²⁸ Nota: Cabe señalar que la presente investigación se posiciona en un modelo axiológico de educación integral fundamentado por una jerarquía de valores que pretenden formar un determinado tipo de persona

El modelo de educación cristiana es de carácter teleológico desde el momento en que pretende la perfección humanizadora del hombre en todas sus dimensiones a través de un conjunto de valores esenciales. El hombre es considerado “el valor” por excelencia. Jesús plantea que el hombre, en su integridad, es lo verdaderamente importante y promueve, en los evangelios, una serie de normas y principios (modelo patrón) a seguir para la consecución del fin último, la felicidad plena, ver a Dios.

“Ciertamente todos nosotros queremos vivir felices, y en el género humano no hay nadie que no dé su asentimiento a esta proposición incluso antes de que sea plenamente enunciada” (San Agustín, De moribus Ecclesiae catholicae, I, 3, 4. cit. En Catecismo de la Iglesia Católica 1993: 1718).

“Las bienaventuranzas descubren la meta de la existencia humana, el fin último de los actos humanos: Dios nos llama a su propia bienaventuranza. Esta vocación se dirige a cada uno personalmente, pero también al conjunto de la Iglesia, pueblo nuevo de los que han acogido la promesa y viven de ella en la fe” (Catecismo de la Iglesia Católica 1993: 1719).

El *thelos* propuesto por el cristianismo católico está fundamentado en los valores planteados en las escrituras y ratificados por el Magisterio de la Iglesia, de los cuales el más importante y trascendente es el amor. Mediante este valor el hombre se define como seguidor de Cristo y modela su forma de ser a semejanza de las enseñanzas de su Maestro.

El proceso educativo, basado en el principio del amor, tiene por meta buscar, descubrir y conocer la verdad. Entiéndase por verdad todo aquello que es descubierto por la ciencia racional y todo lo revelado por Dios a través de la fe y la doctrina de la Iglesia. La verdad es el principio fundamental de la libertad, otro de los grandes valores defendidos por el cristianismo.

“Decía, pues, Jesús a los judíos que habían creído en él: “Si os mantenéis en mi Palabra, seréis verdaderamente mis discípulos, y conoceréis la verdad y la verdad os hará libres” (Jn. 8,31-32).

Desde la libertad es posible la vida en paz con los demás, no de manera impositiva ni autoritaria, sino a través de la verdad incuestionable. Es por esta razón que en la libertad se encuentra la dignidad del hombre. La dignidad procede o se puede conquistar a través de la educación, medio por el cual el hombre puede acceder a la verdad.

En este pequeño compendio jerárquico de valores planteados por la Iglesia Católica también entran en juego la pureza, humildad y sacrificio puestos de manifiesto de manera magistral por Cristo en la Cruz.

Los valores cristianos son mejor conocidos como virtudes de carácter profundamente personal y trascendentes respecto de los valores objetivos, subjetivos y sociales que venimos analizando.

2.2. Modelo teleológico marxista.

Para comenzar el abordaje de este tema, es necesario comprender que Marx no concibe un modelo de hombre ficticio, abstracto, fuera de su espacio y de su tiempo. El hombre de Marx es concreto, tal como vivía en la sociedad de su época, condicionada por el crecimiento desmedido de la industria. El hombre es un ser alienado que por medio de la revolución y el trabajo, entendidos como sociedad y naturaleza, llegará a ser un hombre nuevo o pleno.

En base a este planteo, es congruente que sus tendencias educativas no sean el reflejo de ideas creativas que se pretendan materializar en el niño, muy por el contrario. A causa de esto, se critica a la escuela por ser una institución anacrónica que no tiene relación alguna con la realidad. Es una institución

alejada de la sociedad viviendo en el *séptimo cielo de sus tradiciones fosilizadas* (Carbonell Sebarroja, 1986: 239).

Uno de los valores esenciales que el marxismo pretende potenciar a través de la educación es la *praxis*, definida como la actividad voluntaria del hombre que intenta transformar la realidad oponiéndose a la teoría (Villalibre, 2011: 37).

Krupskaia, uno de los pedagogos soviéticos más importantes del régimen comunista de la antigua U.R.S.S., en el marco de la Escuela Única del Trabajo sostiene que:

“Los talleres pretenden ejecutar brillantemente un trabajo; y no se trata del aprendizaje de un oficio concreto sino de la formación para el conocimiento teórico fundamental en la praxis” (*op. cit.* en Carbonell Sebarroja, 1986: 246).

El concepto de praxis en Marx es lo contrapuesto a la teoría, a su vez, implica que la teoría debe reflexionar sobre la praxis. Este modelo filosófico marxista, a diferencia del modelo hegeliano, busca un asidero concreto y se realice en vida del individuo concreto y consciente. De esta manera llega Marx a una praxis como sinónimo de emancipación, trabajo y revolución (Villalibre, 2011: 37).

En la teoría marxista, el trabajo es un valor mediante el cual el hombre se humaniza, autorrealiza y modifica su forma de ser y a la sociedad donde vive. Por esta razón, la educación gira en torno a la enseñanza y al trabajo productivo, convirtiendo a la escuela en un sistema de producción.

Esta idea también se encuentra en Simón Rodríguez, el venezolano mentor de Bolívar y uno de los primeros educadores netamente latinoamericano, que realiza un planteo similar en el cual sostiene que la escuela debe estar vinculada con la producción. La escuela es un lugar donde se transmite el conocimiento y es, a la vez, un taller para el trabajo y la

creación. Él sostiene que lo importante no es la enseñanza, sino la educación. Una escuela debía ser un taller donde se educara a *“un hombre distinto, con otra capacidad de pensar y otra posibilidad de hacer”* (Puiggrós, 1983: 18-19).

Volviendo al planteo marxista respecto del trabajo en la pedagogía, Lenin reclama, en el VIII Congreso del Partido Bolchevique, la necesidad de una escuela politécnica:

“...que dé a conocer, en la teoría y en la práctica, las principales ramas de la producción y que esté basada en la estrecha ligazón de unión de la enseñanza con el trabajo productivo de los chicos”
(Lenin cit. en Carbonell Sebarroja, 1986: 245).

La idea es que la formación intelectual sea sustituida por la pedagogía del trabajo productivo y práctico como medio para el logro de la instrucción y la educación. Se busca una educación polivalente que permita un desarrollo completo del hombre proporcionándole los conocimientos científicos necesarios para manejarse en la realidad en la que vive.

Para el marxismo, el concepto de *praxis* está íntimamente relacionado con la idea de *revolución social*, como proceso enfocado a derrocar a los sistemas capitalistas que impiden un desarrollo del hombre y de una sociedad humanizadora. En este sentido, la escuela juega un papel importante acelerando el desarrollo y el cambio en las personas.

En palabras de Rodolfo Humberto Pérez Hernández, ilustramos la idea precedente:

“Necesitamos que la escuela y la universidad se orienten a preservar estas formas culturales y los valores que encierran y que los difundan. Una pedagogía que explique y oriente que la

sociedad capitalista solo se democratiza con revolución socialista” (Galarza, 2010: 10).

Otro de los valores que forman parte de este modelo teleológico marxista es la libertad. El marxismo, a través de la educación, pretende la formación de un hombre libre y la libertad está entendida como una toma de conciencia de que el capitalismo es esclavizante. Si el hombre se esfuerza en su trabajo y en el dominio de la naturaleza, conquistará su propia obra creadora y su libertad.

“Karl Marx entendía la libertad como el control total sobre las fuerzas alienadas del hombre. La libertad en esta concepción tiene dos aspectos: primero, ser capaz de dominar la naturaleza, a través del desarrollo de las fuerzas productivas, y segundo, la eliminación del poder de fuerzas sociales alienadas. De este modo, es el hombre quien controla. El hombre es el único actor y autor de la historia. La libertad determina el propio destino; Libertad es autodeterminación” (Walicki, 1988: 219).

Como ser social, el hombre vive rodeado de sus iguales con quienes se relaciona, para ello debe predominar el valor de la solidaridad, una concepción colectiva de la familia, el hogar, la propiedad, la lucha, etc.

“El hogar es la principal encarnación viva de la «libertad e independencia» del trabajador respecto al Capital” (Willis, 1986: 106).

“Cada uno es el amo en su dominio: el hombre en la selva, la mujer en la casa. Cada uno es el propietario de los instrumentos que elabora y usa: el hombre de sus armas, de sus pertrechos de

caza y pesca; la mujer, de sus trebejos caseros. La economía doméstica es comunista, común para varias y a menudo para muchas familias” (Engels, 1963: 91).

Uno de los antivalores marxistas es la religión, generadora de la alienación humana. El hombre crea a Dios porque se siente débil, sometido y desvalido frente a todo aquello que no comprende.

“La angustia religiosa es al mismo tiempo la expresión del dolor real y la protesta contra él. La religión es el suspiro de la criatura oprimida, el corazón de un mundo descorazonado, tal como lo es el espíritu de una situación sin espíritu. Es el opio del pueblo” (Marx, cit. en Löwy, 2006: 283).

Cuando el conocimiento positivo muestra, devela su naturaleza, la religión pierde relevancia y comienza a no tener sentido su existencia. Con la razón y el descubrimiento de la naturaleza, se abre paso a la epistemología sociológica que tiene métodos muy diferentes a los de la religión. Sin embargo, sus objetivos son similares, ya que ambas, pretenden proporcionar modos de comportamiento y orientaciones específicas para la acción (Durkheim, 1972: 130-131).

Lo que se pretende con la ciencia es en definitiva obtener a posteriori lo que la religión proclama a priori: «encarrilar ventajosamente la conducta humana» (Durkheim, 1975: 134).

En este sentido, los niveles o fuentes de alienación son los siguientes:

- La Iglesia Católica, ya que sus prácticas no son liberadoras ni progresistas.

- El Cristianismo, al estar más cerca de la burguesía que del pueblo.
- Cualquier religión, ya que, por lo general, son inhibitoras de la acción.

2.3. Modelo teleológico anárquico.

Comúnmente, el concepto de anarquía se lo identifica con situaciones negativas, descontrol, caos, violencia, ruptura, desorden, etc. Sin embargo, eminencias como Mahatma Gandhi, León Tolstoi y Mijaíl Bakunin, entre otros, coincidieron en esta filosofía, sostuvieron el amor de la libertad y rechazaron todo tipo de violencia.

“¡Entendemos! He aquí el problema. Todo depende de entendernos. ¿No habrían evolucionado más los pueblos si se entendieran? ¿No habrían dado otro resultado, cierto momento de una parte de esta pobre humanidad en pro de un ideal? Ciertamente, que hoy sería algo mañana.

Una humanidad que se entendiera, no podría tolerar las tramas e injusticias que soporta la actual” (Albamonte, 1913: 18).

El anarquismo tiene por objeto la consecución de un hombre nuevo cuya plenitud se logra a través de la solidaridad, el saber científico y la autonomía; frente a la opresión, la explotación, el Estado y el liberalismo, que son tachados como antivalores por esta corriente de pensamiento.

“... las exigencias del Estado eran incompatibles con la libertad pues no representa derechos sino privilegios de los que lo constituyen y lo sostienen: los parásitos del poder y del capital. No ofrece libertades al individuo sino a cambio de triple número

de servidumbres y sometimientos (...) Mediante la legislación el Estado creaba una normativa legalizadora de su acción, conformando una de sus herramientas fundamentales de dominación en tanto todo el funcionamiento de la sociedad se hallaba íntimamente vinculado a la legislación” (Suriano, 2001: 259).

Bajo el concepto de libertad se desarrollaron dos corrientes pedagógicas anarquistas, ambas con tendencias muy diferentes:

A. Teorías antiautoritarias, autogestionarias y libertarias.

Partiendo de la base que la mayoría de los pedagogos anarquistas se oponen a la institución escolar como tal y, si bien, algunos de ellos crearon escuelas, lo hicieron con el ánimo de liberar a los ciudadanos de todo prejuicio y dogmatismo (Brenes, 1997: 134).

Los principales representantes de esta corriente son Tolstoi y Ferrer Guardia, defensores de la espontaneidad del educando.

Las características más importantes de este modelo según Brenes (1997: 134-135) son los siguientes:

- Educación liberadora en el sentido de que desarrolle con plena libertad las potencialidades y auténticos intereses del individuo.
- Educación autogestionaria: lo que supone la gestión directa de la educación por los implicados en ella. Esto trae consigo el devolver el libre proceso de aprendizaje a las comunidades naturales (estructuras vitales en que se desenvuelve el individuo: barrio, centro de trabajo, comuna, que a su vez funcionan gestionariamente en la sociedad libertaria).
- Educación global: que abarque todos los aspectos de la vida, no separe las parcelas de la realidad, ni al educando del ambiente social en que está inmerso.

- Valoración profunda de la solidaridad, el espíritu crítico y la creatividad.

B. Teorías antiinstitucionales o antiescolares.

Estas teorías se basan en un rechazo total de toda institución política. Pretenden eliminar a la escuela como institución debido a que está íntimamente relacionada y ligada al Estado opresor que interviene directa o indirectamente en la educación y las instituciones dedicadas a educar.

Dentro de esta línea se desarrollan dos instancias diferentes una de ellas representadas por Goodman, Reirner e Illich que están más vinculados a la antropología anarquista, mientras que por la otra están Bourdieu, Passeron, Baudelot y Establet que están más vinculados a una antropología marxista.

Sin embargo, se caracterizan por rechazar a la escuela por ser una institución esencialmente reproductora de las desigualdades sociales al inculcar el sistema de valores del grupo social dominante y al seleccionar a los grupos dominantes (Brenes, 1997: 135).

*“...los anarquistas, creen que la escuela alimenta el mito del progreso de la humanidad y que para lograr dicho progreso, reprime los deseos de la ciudadanía a fin de someterlos a la realidad de las exigencias industriales. La escolaridad con la educación permanente de la post-escolaridad mantiene a toda la población en estado de dependencia durante la vida entera”
(Fullat, 1978: 313).*

La alternativa propuesta es un sistema libre de intercambio de los conocimientos.

Volviendo al planteo principal de este trabajo, el valor fundamental planteado por esta corriente de pensamiento es la libertad. Este valor da sentido y fundamenta el ideal de hombre y sociedad.

“Principios que ponían énfasis en la libertad del individuo y en la crítica excluyente de la autoridad encarnada por el Estado” (Suriano, 2001: 26).

“En este sentido, ciencia y razón se convertían en elementos iluminadores y reveladores que guiaban a la humanidad desde la ignorancia al conocimiento; desde la autoridad a la anarquía y desde la reacción a la revolución y la libertad” (Suriano, 2001: 43).

El hombre llega a ser libre mediante un proceso de liberación de la explotación económica, la opresión intelectual, social y política. Pero, es necesario tener en cuenta que para los anarquistas la libertad va ligada a otros valores tales como la igualdad, solidaridad y justicia. Estos valores son los promotores de la felicidad en su máxima expresión.

“En la base de la concepción anarquista se hallaba fuertemente arraigada la idea de libertad, una libertad que tenía por objeto hacer feliz a l individuo, pues era un derecho natural inherente al hombre mismo que no debía ser perturbado por elementos extraños” (Suriano, 2001: 78).

Continuando con la jerarquización de los valores resaltados por el movimiento anarquista, está la revolución planteada como un cambio pleno, radical en la forma de vida del hombre. A tal punto se debe llevar adelante este

cambio pleno, que muchas veces es necesario recurrir a la violencia para alcanzarlo, para ser libres.

“LOOR A LOS MÁRTIRES DE LA COMMUNA
ODIO ETERNO A SUS VERDUGOS
*Proletarios de todos los países, acordaos.
Aprestaos a la venganza y haced que la tea
regeneradora abrace todo lo que a su paso
encuentra para liberar al mundo de tanta fétida miseria.
Rebelaos, esclavos modernos, rebelaos parias
del mundo y proclamad en alta voz
vuestro bienestar, vuestra felicidad.
El comunismo anárquico os emancipará
de toda opresión.*
ENTONCES NO HABRÁ MÁRTIRES NI VÍCTIMAS
POR HABER DESAPARECIDO LOS VERDUGOS”
(*El Rebelde*, 1899: 1).

Siguiendo este itinerario de valores recogidos por la anarquía, está también como principal exponente la razón, camino para lograr el conocimiento de la verdad.

“*En esta reconstrucción de la historia, los combates sociales eran reforzados con el triunfo de la razón y la evolución, siempre progresista, de la ciencia que, en una visión un tanto optimista, debían acompañar a los trabajadores en el proceso liberador y revolucionario*” (Suriano, 1997: 89).

Como sostiene Suriano (1997) la razón permite que el trabajo se organice por medio de la autogestión como fuente de alegría y solidaridad.

“Los anarquistas no solo pretendían abrir paso a los conocimientos científicos. Sino que también se buscaban en los sujetos habilidades: ya sea de tipo morales y de personalidad. Era muy importante lograr en los individuos la responsabilidad de ser, el autogobierno, el carácter por medio de la construcción de la voluntad de trabajo” (Sardu, 2008: 196).

Este concepto de autogestión también se extiende hacia las escuelas como comunidades educativas autónomas en sus decisiones. La escuela, tal cual está concebida debe desaparecer debido a que es un ente que se dedica sólo a la reproducción de patrones existentes en la sociedad, totalmente enfrentados con el pensamiento anarquista.

“Durante el día este salón se convierte en sala de estudio, taller de planchado y labores o clase de dibujo. (...) Esta es la sala de geografía esa la de historia, aquella la de ciencias naturales, la de mas allá un laboratorio en construcción de física y química (...) Un sistema de educación completa, seria aquel que formarse individualidades originales y robustas, capaces de contrarrestar las fuerzas anuladoras del ambiente y bastarse en todo momento así mismo. Formar el carácter (...) La voluntad es la piedra angular del carácter y también de la dignidad personal de los hombres. Sin el ámbito del trabajo que estimula nuestra voluntad diariamente, hasta el genio fracasa” (Barcos, 1913: 7-8).

3. Fundamento axiológico del currículum

El diccionario de la Real Academia Española define al currículum como un *“Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades”*²⁹.

En la actualidad educativa del país, el concepto abarca tanto al proceso pedagógico como los resultados que de él se obtengan y está referido a un grupo de personas, a la nación y al individuo particular. Las metas planteadas son de larga duración, políticas educativas a largo plazo para la vida de los pueblos y metas a corto plazo dirigidas a los individuos (Ley N° 26.206, Art. 17).

Ahora bien, teniendo en cuenta las principales teorías axiológicas abordadas (Cfr. Cap. 1.2), las posturas objetivistas y subjetivista, como así también la perspectiva integradora, tienen una significativa influencia en el diseño de la educación. Los planteos educativos y los modelos curriculares serán diferentes según se opte por cualquiera de estas iniciativas.

²⁹ Real Academia Española: Diccionario de la lengua española (DRAE) [en línea], 22ª ed., <www.rae.es> (2013-2014).

3.1. *El currículum desde una perspectiva subjetivista*

Desde un planteo subjetivista, los valores abordados en educación tendrán un carácter ambivalente y cambiante en función de los intereses del individuo, la sociedad y el contexto donde se desarrolle la acción educativa.

Recordemos que, de los planteos axiológicos subjetivistas están los que identifican al valor que el deseo, agrado e interés (Escuela Austríaca y de Praga) y los que consideran al valor como idea universal presente en el pensamiento del hombre (Escuela Neokantiana de Baden). En ambos casos, el valor es creación del hombre. Como consecuencia, no existirá en el ámbito educativo un sistema de valores absoluto y universal, con una jerarquía clara, única y verdadera; tampoco se pretende esperar que el sentido del valor sea unívoco. Por consiguiente, el sistema de valores estará ordenado y jerarquizado en función de los deseos y aspiraciones de una determinada sociedad en un determinado aquí y ahora (Reboul, 1989: 257).

A este respecto, la Convención sobre los derechos del niño sostiene en su artículo 29, inciso c:

“Artículo 29: 1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada: (...)c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya” (UNICEF, 2001: Art.29, Inc. c).

Los valores desde este planteo van a venir dados por el sujeto, según el momento histórico que le toque vivir, eso implica la relatividad de los valores que dependerán de la cultura y el cambio. A su vez, también dependerán, por su aspecto subjetivo, de las reacciones del propio sujeto (Fermoso, 1982: 233-235).

Este dinamismo fluctuante respecto de la resignificación constante del contenido del valor, obliga a la educación a una adecuación en razón de las circunstancias sociotemporales, que le permita la elaboración de una escala axiológica acorde a los presupuestos culturales y al sentido de la naturaleza del valor en relación con el interés del sujeto. Es decir, que el currículum basado en la axiología subjetivista, tendrá su fundamento en los intereses del alumno como elemento determinante de la actividad escolar (Gervilla Castillo, 1988: 420).

Lo que sucede generalmente cuando la base axiológica es subjetiva, el valor es relativo al sujeto que valora, por lo tanto las posibilidades educativas se inclinarán por la no intervención o bien se ofrecerán, de manera informativa, los aspectos de las distintas alternativas valorativas.

“En el plan de estudios se ofrecen los aspectos informativos de las alternativas, que en todo caso iluminarán con la máxima objetividad y respeto los valores en choque pero que no pueden tener el carácter de adoctrinamiento, proselitismo, ni menos de coacción imperativa” (Marín Ibáñez, 1981: 86).

Las dificultades que surgen frente a este planteo se focalizan en que no todo interés es valioso, tampoco la opción que realice una comunidad es siempre la mejor por ser respaldada por la mayoría. Al identificar valor con deseo o agrado de un sujeto o grupo social, tanto las normas como las leyes perderán su principio de autoridad, de obligatoriedad.

Por último, y para darle un cierre a esta postura subjetivista, cuando la educación se posiciona en esta teoría axiológica, el sentido etimológico de la palabra educar será *“educere”*: sacar, dar a luz, extraer, etc.

“Y, en consecuencia, a un modelo de desarrollo, en el sentido teleológico de dentro a fuera, en el cual la educación se orienta a la estimulación de las potencialidades del educando, hacia una

educación no directiva, basada más en la libertad, autonomía, «laissez-faire» y creatividad” (Gervilla Castillo, 1988: 416)

3.2. El currículum desde una perspectiva Objetivista

Esta postura axiológica considera a los valores como ideales (Escuela fenomenológica) o los identifica con los bienes (Realismo axiológico). En ambos casos los valores son considerados como inmutables, universales, objetivos, absolutos, independientes de la historia, la cultura, la sociedad y las estimaciones del sujeto.

Este posicionamiento, en el plano educativo, afirma la validez universal de los sistemas educativos. De esta manera, el proceso educativo tendrá como fin inculcar los valores universales, fundamentados en un currículum único siguiendo un único modelo directivo. Efectivamente, bajo este planteo, los valores son fijos y universales, objetivos y absolutos, por lo tanto la educación no padecerá cambio alguno en su discurso a la largo del tiempo (Gervilla Castillo, 1990: 751).

Algunos de los postulados del objetivismo, basados en el personalismo de Estados Unidos, presentados por Feroso (1997: 628) para fundamentar esta inmovilidad son los siguientes:

1. Los hombres son iguales en todos los lugares del mundo, por lo tanto, la educación debería ser igual para todos en todas partes.
2. El objetivo de la educación es lograr que el hombre se adapte a la verdad, que es eterna, y no al mundo contemporáneo que es efímero.
3. El alumno debe aprender ciertos contenidos básicos que le permitan la permanencia en el mundo.

4. La educación debe tender a que el alumno se familiarice con los grandes intereses de la humanidad tales como las más importantes obras de literatura, filosofía, historia y ciencias.

Otra de estas posturas axiológicas objetivistas es la denominada Universalismo Culturalista, la cual sostiene el carácter común entre todas las culturas, tales como los límites a la violencia, un código moral, sistemas de familia, concepción del hombre, lenguaje y organización de la sociedad. Aunque, reconoce algunas peculiaridades y características propias de cada época y lugar donde se manifiesta una determinada cultura (Terigi, 2012: 53).

En síntesis, estas posturas absolutistas del valor tales como el Idealismo, Personalismo, Fenomenología, etc. tienen su acento puesto en alcanzar la verdad (que es una e inamovible) a través de la enseñanza de las grandes disciplinas. La instrucción está por encima de cualquier otro elemento, proceso dirigido, finalidad predeterminada (Gervilla Castillo, 1990: 751).

Las críticas que se le realizan a esta postura objetivista, están sintetizadas de la siguiente manera por Pilar Casares (1997: 79):

1. La objetividad del valor implica la obligatoriedad de su cumplimiento o consecución y la legitimidad de su inculcación a través de la educación. Este planteo fundamentalista está sustentado, para el creyente, por la revelación de los valores realizada por un Ser Superior como verdades incuestionables. Sin embargo, esta postura fundamentalista no resulta admisible por un no creyente.
2. Existe la idea de que aquellos valores considerados absolutos, inmutables y objetivos *a priori*, sean sólo abstracciones de experiencias subjetivas. Por consiguiente, aquello que recibe el apoyo de la mayoría no implica que sea, en esencia, una verdad incuestionable. Un error no se transforma en verdad por la sencilla razón de que una gran mayoría lo respalda.
3. Debido a que los cambios sociales, culturales, históricos, etc. revelan contenidos distintos para un mismo valor, implica la

necesidad de asumir deferentes jerarquías de valores a medida que estos cambios surgen. Esto implica que el sinsentido de sostener a cualquier costo, un sistema de valores obsoleto, una jerarquía que ha perdido su vigencia a nivel social y cultural.

Por último, y para darle un cierre a esta postura objetivista, cuando la educación se posiciona en esta teoría axiológica, el sentido etimológico de la palabra educar...

“...seguirá más los pasos del significado etimológico de educare, esto es, de conducir, guiar, orientar... conducentes a un modelo directivo, en el sentido teleológico de fuera hacia dentro, en el que se pretende llevar al sujeto hacia la meta valiosa previamente determinada. En este proceso, la autoridad, disciplina, instrucción y receptividad son aspectos connaturales al mismo”
(Gervilla Castillo, 1988: 416-417).

3.3. *El currículum desde una perspectiva Integradora*

Ambas posturas axiológicas abordadas precedentemente, plantean una visión parcial del valor y su relación con la educación. La realidad educativa demanda un currículum que contemple ambas posturas al mismo tiempo. Que brinde una respuesta a los intereses y necesidades del educando, respetando su personalidad única e irrepetible mediante la posibilidad de elección de espacios curriculares que satisfagan sus necesidades; y que, por otra parte, no pierda de vista aquellos elementos considerados valiosos y obligatorios por la comunidad, social, nacional e internacional (Gervilla Castillo, 2002: 16).

Este planteo, si bien es bastante limitado por el hecho de que la multitud no garantiza la objetividad del valor, es una alternativa muy razonable. Si se argumenta que los valores propuestos como fines para el proceso educativo

surgen de las necesidades, expectativas e intereses del colectivo y, a su vez, son convenientes, tanto para la sociedad como para el individuo.

“...el valor como base de la educación exige que logremos la máxima aceptación, la estima personal, el agrado y el reconocimiento de los sujetos, su coincidencia con sus convicciones y su manera de ser. Pero a la vez reclama la máxima fundamentación objetiva en la que, de algún modo podamos coincidir y justificar nuestras decisiones. El polo objetivo es el recurso inevitable que da consistencia a nuestras elecciones. Es preciso conciliar la dignidad de los valores elegidos, con la estimación por los alumnos. Es el ideal pedagógico que permitirá fundamentar nuestra educación de un modo objetivo y subjetivo”
(Marín Ibáñez, 1981: 84)

A su vez agrega, en un intento de conjugar aspectos objetivos y subjetivos de ambas posturas axiológicas:

“Al cultivar los valores hay que mantener viva la relación dialéctica entre el polo subjetivo y el objetivo. Desde el ángulo individual el polo subjetivo implica aceptación por el sujeto. Se busca la coincidencia con sus gustos, preferencias y su idiosincrasia (...)”³⁰. Desde el punto de vista objetivo hay que estimular la capacidad de sopesar la valiosidad de los respectivos bienes o valores. Y sin contradecir los superiores queda un amplio margen a la elección personal. Se puede buscar el agrado y el bienestar personal pero no a costa de la propia vida. El valor económico, individual o social tienen su intrínseca dignidad, pero no sacrificando la moralidad personal o la justicia (...). El

³⁰ El autor propone como ejemplo la elaboración de un plan de vida personal con aquellos valores individuales del sujeto con los cuales se compromete.

valor más universal tiene prioridad sobre el particular" (Marín Ibáñez, 1981: 86).

El planteo de Marín es conjugar ambas posturas axiológicas, no integrarlas. Su propuesta deja sin fundamentación la objetividad del valor, nada respalda objetivamente la existencia del valor, salvo la presencia de algunas cualidades presentes en determinados objetos.

Risieri Frondizi (1977: 205) explica que el valor reclama un aspecto objetivo que viene dado por aquello que le permite existir por sí solo, al margen del sujeto. A su vez, también exige un aspecto subjetivo, una relación existencial y concreta con el sujeto mediante la cual, tanto el sujeto como el objeto, son afectados. Es necesario amigar la dignidad del valor elegido con la estimación que el sujeto tiene de él, ya que el valor es una cualidad estructural que surge de la relación del sujeto frente a las propiedades del objeto.

La educación tiene la función de preparar al sujeto para que sea capaz de asumir valores y jerarquizarlos. Este planteo axiológico demanda que el sujeto se relacione con un objeto que propicie el surgimiento de los valores, enmarcados en una determinada situación. Nuevamente surge el planteo, ¿hay que presentarle al sujeto todo tipo de situación para que pueda elegir?, o ¿hay que seleccionar sólo aquellas situaciones que se consideren mejores para su formación? ¿Quién, y sobre qué bases, decide los posibles valores y escalas axiológicas a fomentar?

“Y si los valores poseen una dimensión subjetiva y otra objetiva, la educación seguirá los mismos pasos conducentes a un modelo de integración en el que, de modo ecléctico, relaciona «educare» y «educere», dirección y desarrollo” (Gervilla Castillo, 1988: 416-417).

4. Los valores en los diferentes componentes del currículum

La elaboración de un currículum demanda la toma de una serie de decisiones fundamentadas en criterios netamente axiológicos. Toda elección reviste una actividad axiológica frente a una multiplicidad de pasibilidades, los valores que entran en juego al momento de optar son los que constituyen la fuerza directiva que orienta la acción (García de Grijalba Ortega, Uribe Tobón & Jiménez de Pardo 2012: 77-79). El fundamento axiológico de un currículum es la causa de conflictividad en las cuestiones teleológicas, mesológicas³¹ y de evaluación por ser la referencia principal para la selección de contenidos, métodos, actividades y estrategias de evaluación (Gervilla Castillo, 1990: 738).

4.1. Los valores en los fines del currículum

La educación es un quehacer teleológico por excelencia. Esto implica que la finalidad le es propia a toda educación, ya que sin finalidad, carecería de sentido y quedaría librada al azar, al caos esencialmente antagónico con la racionalidad humana. Dewey (1978: 115) sostiene que actuar con fines equivale a actuar con inteligencia. El fin, pues, es necesario para orientar, ordenar y para dar sentido. El hombre racional actúa siempre mirando un para qué, que constituye el límite.

³¹ Se conoce como Mesología educativa al conjunto de recursos y/o medios que se emplean e intervienen en el inicio, desarrollo y culminación del proceso Enseñanza-Aprendizaje para que éste se curse de forma satisfactoria conforme a los principios teleológicos del Sistema Educativo vigente.

“Las palabras fin o fines, meta, propósito, ideal, patrón, objetivo, proyecto, etc. expresan todas ellas conceptos afines entre sí y en relación con la finalidad de las acciones humanas y de la educación. En cualquier caso, nos interesa dejar constancia de que, bajo uno u otro término, siempre se afirma una intención o dirección hacia, cuya consecución o acercamiento supone un estado más valioso que el precedente” (Gervilla Castillo, 1988: 417).

Los valores, según las definiciones analizadas, están íntimamente relacionados con los fines. Sin embargo, es necesario realizar algunas aclaraciones en función de la elección de las decisiones. Los valores son una cualidad estructural al margen de elección de los mismos. Sin embargo, los fines suponen una referencia directa a la decisión de elección en relación con el valor. Las decisiones son actos que responden a realidades externas en relación con las oportunidades y las necesidades del sujeto. Los fines son el valor elegido. Todo fin es valor, pero no todo valor es un fin. Es decir que el valor no es un fin hasta que, según las circunstancias, se elige como tal. Es la elección la que define al fin y lo diferencia del valor. No son dos términos sinónimos, ya que el valor, para transformarse en fin, necesita de la elección (Touríñan, 1989: 17-18).

Por lo tanto, algo que tiene valor educativo, no se convierte en fin educativo. Sin embargo, toda finalidad educativa es valiosa.

“En relación con los valores, los fines son valores últimos elegidos y, por lo mismo, perseguidos, relacionados, aunque nunca logrados en su totalidad. No todos los valores son fines, pero todos los fines son valores, por cuanto las finalidades educativas son valores preferidos, elegidos, opciones realizadas” (Gervilla Castillo, 1988: 418).

Teniendo en cuenta esta distinción realizada, es necesario tener en cuenta que lo teleológico es un fin inseparable de los valores. Los valores son el fundamento del fin. Es decir que si una actividad se convierte en objetivo educativo es porque es valioso o porque persigue un comportamiento valioso. El valor está en la raíz misma de los objetivos del currículo y de los fines de la educación (Marín, 1989: 178).

4.2. Los valores en los medios y métodos del currículum

El fin previsto con antelación es lo que permite una acción educativa. Por lo tanto, una vez establecido los fines u objetivos sirven como punto de partida para la búsqueda de los medios necesarios para llevar a cabo la educación. Toda acción es un medio para un fin (Brezinka, 2008: 173).

Toda metodología demanda un sustento filosófico, axiológico en este caso, “...por cuanto la concepción previa de la realidad determina la estructura del método a seguir. Las cuestiones relativas al método rozan siempre problemas lógicos, epistemológicos, axiológicos y hasta metafísicos” (Gervilla Castillo, 2000: 67).

Al momento de seleccionar un medio o un método, es necesario tener en cuenta a aquellos que sean los mejores, es decir los más eficaces para lograr el fin propuesto; estos medios son los más valiosos. También es necesario tener en cuenta que el fin no justifica los medios y que éstos influyen, dejando su impronta, en el sujeto que recibe la educación. Por lo tanto, es importante seleccionar aquellos medios valiosos por su fuerza para permitirle a la persona acceder al fin que también es valioso por sí mismo, y desacreditar aquellos medios que, aun siendo eficaces para conseguir el fin, tuviesen consecuencias negativas desde la postura teleológica perfecta que implica la educación (Gervilla Castillo, 1990: 746).

4.3. *Los valores en los contenidos del currículum*

El contenido hace las veces del “qué” de la educación en todos sus aspectos, ya sea físico, intelectual, moral, afectivo o religioso. Siempre y en todo los casos, el contenido está vinculado a la deseable y lo valioso; salvo que dejara de ser un contenido educativo, puesto que nadie considera valioso aquello que se relaciona con la droga, el asesinato, el robo, etc. (Gervilla Castillo, 1990: 416).

El concepto de currículum, según el Diccionario de la Real Academia Española³² es el “Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades” es decir, todo cuanto el alumno puede aprender, de lo contenido en el currículum, es valioso ya que pretende el desarrollo de sus potencialidades.

Desde la sanción de la Ley N° 24.195 Federal de Educación, en el Acuerdo N° 6 del Consejo Federal de Cultura y Educación, se distinguen tres clases de contenidos: conceptuales (hechos, conceptos y principios), procedimentales (acciones para conseguir los objetivos, implica saber hacer) y actitudinales (valores, actitudes y normas). Éste último hace referencia al modo o manera que se pretende que el sujeto sea. Es una construcción del hombre a través del currículum, ya que valores y actitudes tienen una relación fundante y vinculante.

“Recordemos al respecto que las actitudes son predisposiciones adquiridas y estables que orientan y predicen la conducta de un sujeto en situaciones concretas y determinadas. O también, formas habituales de pensar, sentir o actuar en función de unos valores previamente asumidos. Así, mientras el valor es el ideal que apreciamos y con el que nos sentimos vinculados, las actitudes son tendencias o inclinaciones a actuar de una determinada manera acorde con lo apreciado. Los valores, pues,

³² Real Academia Española, (2001) Diccionario de la lengua española, 22.ª ed. Madrid: Espasa.

se traducen, encarnan y realizan en las actitudes, y éstas reflejan y expresan determinados valores” (Gervilla Castillo, 1990: 421).

Cecilia Braslavsky sostiene que los contenidos curriculares fueron resignificados para la formación de competencias en los alumnos. Para lograr esa resignificación se contó con el aporte de diferentes países, en especial Inglaterra y España. Como consecuencia de esa resignificación se acordó que los contenidos serían diversas formas culturales, pero particularmente conceptos, procedimientos, normas, valores y actitudes (Braslavsky, 1998: 4).

Por último, cabe señalar que los contenidos que forman parte del proceso educativo, apuntan al perfeccionamiento de la persona y, por tal motivo, son valiosos. El contenido curricular debe ser perfecto para el hombre, de lo contrario debe ser rechazado. En la selección, elaboración y organización de los contenidos se manifiestan los criterios epistemológicos, psicológicos, sociales, axiológicos y pedagógicos que fundamentan el perfil ideológico del currículum.

4.4. Los valores en la evaluación del currículum

Mediante la evaluación se realiza la constatación de la calidad del currículum, la calidad de los elementos que lo componen. Siempre que se aborda el tema “evaluación” hacemos referencia a un proceso de valoración. *“La evaluación, en sí misma, consiste en emitir un juicio de valor que decide si los objetivos propuestos se han alcanzado” (Álvarez Rodríguez, 2003: 85).*

Santos Guerra sostiene que:

“...más importante que hacer evaluaciones e, incluso, más importante que hacerlo bien, es saber a qué personas sirven y qué valores promueven. La evaluación, más que un hecho técnico es

un fenómeno moral. Si le conferimos un mero carácter instrumental, podemos ponerla al servicio del poder, del dinero, de la injusticia, de la desigualdad. Sería preocupante que la evaluación fuese un instrumento de dominación de control o de sometimiento...” (Santos Guerra, 1999: 8).

Otro investigador dedicado a la evaluación es Julián Zubiría (1999: 300), quién sostiene que “...*evaluar es emitir juicios de valor, valoraciones, ponderaciones, calificaciones que nos permiten decir que una cualidad está más o menos presente*”.

La evaluación es una forma que permite constatar los logros alcanzados respecto de los objetivos planteados por el currículum. También puede medir la eficacia de los medios utilizados para el logro de los mismos, entre otras muchas utilidades. Sin embargo, siempre es necesario la toma de decisiones que implican una postura axiológica mediante la cual se opta entre diversas posibilidades existentes (Gervilla, 1990: 748). El aspecto axiológico de este acto está definido por el orden jerárquico de los valores dentro del currículum. A su vez, la diversidad de escalas axiológicas procedentes de las diferencias entre sociedad, cultura, personas, situaciones, etc. provén diferentes planteos y desarrollos curriculares.

*

Definitivamente, los distintos elementos y aspectos del currículum están íntimamente relacionados con lo axiológico. Una sociedad abierta, madura, pluralista en constante crecimiento, va a exigir para su educación un currículum abierto, flexible, con propuestas comunes para todos, basado en valores y fines compartidos y que brinde la posibilidad de la diversificación necesaria que la sociedad demanda.

*“El currículo, y en todos sus elementos (...) es siempre fruto de decisiones, individuales o colectivas, y en consecuencia plurales, sin que sea posible probar, de modo científico o universalmente racional, la superioridad axiológica de un currículo sobre otro”
(Gervilla, 1990: 748).*

5. Los Valores en la Legislación Argentina

Si bien es incuestionable la relevancia de la axiología en la educación formal, su implementación es sumamente compleja. Se puede observar claramente en los puntos anteriores cómo es la relación que existe entre valores y currículum, por qué la axiología es inseparable de la educación y, hasta qué punto, las diferentes teorías axiológicas influyen en el planeamiento curricular. Esta relación entre valores y educación es, en muchos casos, inherente y, también en gran medida, implícita.

En este punto, vamos a centrar la atención en la formulación explícita que se concede a los valores en el marco legal argentino.

5.1. *Los valores en la Ley de Educación Nacional N° 26206*

En el marco legislativo actual, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada el 14 de diciembre de año 2006, recoge de manera explícita una serie de valores tendientes a la formación de un determinado perfil de ciudadano argentino. En el artículo 4° sostiene que es necesario una educación integral de los habitantes del país para dar cumplimiento con el planteo de los artículos 3°, la construcción de una sociedad justa.

“ARTÍCULO 3°.- *La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad*

justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación” (Ley N° 26.206).

El concepto de una educación integral, planteado en el artículo 4°, implica la valoración ética y moral de la realidad en el marco de la pluralidad axiológica de esta sociedad argentina. Asimismo, también se hace eco de que la educación transmite los valores básicos para la vida en sociedad, como queda manifestado en el artículo 3°.

Los valores aparecen vinculados a aspectos éticos y sociales, con una identidad cultural propia de lo democrático, en un marco de pluralidad y cambios. También se rescatan valores constitucionales en el artículo 1° que tratan sobre el derecho de enseñar y aprender.

Siguiendo con el artículo 4° podemos analizar que el Estado se responsabiliza por proveer una educación integral, permanente y de calidad a los ciudadanos.

“ARTÍCULO 4°.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias” (Ley N° 26.206).

El concepto de formación integral se amplía en el artículo 8°, en el cual se asegura que la continuidad de la misma será de por vida. A su vez se explicitan una serie de valores que debe desarrollar el ciudadano en su *proyecto de vida*.

“ARTÍCULO 8°.- La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común” (Ley N° 26.206).

Analizando estos valores, queda por demás definido el perfil axiológico al que se tiende desde el Estado. Se establece una jerarquía de valores bien definidos de carácter social que vienen a complementar los artículos 3° y 4° presentados recientemente.

Dentro de la Ley, la atención a los valores se diversifica contemplando un amplio abanico de dimensiones que recoge desde lo social a lo ecológico, pasando por la salud, el arte, la cultura, la tradición, el sentido crítico, el devenir histórico, etc.

En el artículo 11°, que es donde se plantean los objetivos de la Política Educativa Nacional, se repasa en una serie de valores que permitirían la continuidad de una determinada política de estado en la formación del perfil del ciudadano modelo.

Valores contenidos en el artículo 11° de la Ley N° 26.206:

- Calidad educativa e igualdad de oportunidades (Inc. a, f).
- Educación integral para convivir en sociedad, trabajar y seguir estudiando (Inc. b, j, u).
- Valores éticos (Inc. c).
- Valores democráticos (sociales): participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural (Inc. c, g, i).

- Valores globales y locales: identidad nacional, respeto a la diversidad cultural y particularidades locales, multiculturalidad, apertura a los valores universales e integración regional y latinoamericana (Inc. d, ñ, v).
- Inclusión educativa (Inc. e, n).
- Gratuidad educativa (Inc. h)
- Valores intelectuales: Lectoescritura (Inc. i). Tecnologías (TIC) (Inc. m). Saber científico (Inc. s).
- Valores relacionados con la Salud: Sexualidad (Inc. p). Adicciones (Inc. q). Formación corporal (Inc. r).
- Valores culturales (Inc. t).

En la presente ley³³ también se abordan valores básicos a tener en cuenta para cada etapa del proceso de educación formal. Para el nivel inicial se va a focalizar en la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto (art. 20° inc. b). Se promueve el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social. (inc. d). También se atienden a algunos de los valores de carácter democrático, la educación física, derechos del niño, etc.

Para el nivel primario se promueve una formación integral básica y común. Se atienden principalmente valores de carácter democrático y social a través de una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (art. 27° inc. h). Se propone al juego como elemento esencial para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social (inc. k) y se propone la promoción de valores que permitan el desarrollo de actitudes de protección y cuidado del patrimonio cultural y el medio ambiente (inc. l)

En el nivel secundario se complejizan los valores a formar en la persona. Se pretende, en primer lugar, que esta etapa de formación permita al sujeto

³³ Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, (2006) Ley de Educación Nacional N° 26206, Promulgada: Diciembre 27 de 2006

insertarse en una sociedad civil mediante el trabajo o la continuidad de los estudios (Art. 30°). Para ellos se pretende una educación ética que les permita ser sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural (Art. 30° inc. a).

La presente ley se extiende a tratar algunos aspectos muy generales y básicos de la educación superior, técnica, artística, especial, de adultos, rural, intercultural bilingüe, penitenciaria, domiciliaria, hospitalaria y de gestión privada. Se puede considerar como parte del trabajo de inclusión y pluralismo que realiza el Estado en el marco de los valores democráticos propuestos.

También atiende a la formación de los docentes y sus derechos y obligaciones. Se valora el respeto, la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa (Art. 67°, inc. f). La libertad de cátedra y la libertad de enseñanza, en el marco de los principios establecidos por la Constitución Nacional y las disposiciones de esta ley (inc. c).

*

Sin lugar a duda, se trata de un marco muy amplio, flexible y adaptable a diversos contextos pero, referido explícitamente a los valores. Si bien la ley aborda algunas consideraciones técnicas, es un marco axiológico por excelencia para la educación de los ciudadanos del país. Las leyes, que permiten la vida democrática de un país, tienden a expresar la demanda de la ciudadanía. Esta ley responde a las necesidades y demanda de lo que la mayoría de los ciudadanos con derecho a voto pretende para la educación del país. Es una ley, al igual que su predecesora, repleta de valores que permitan modelar un perfil de ciudadano cosmopolita, liberal y democrático. Uno de los objetivos de este trabajo es analizar cuánto nos acercamos a este perfil en la realidad. Cuál es la idea que tienen los profesores y futuros profesores respecto

de estos valores; ellos tendrán su parte de responsabilidad al transmitirlos y formar a estos ciudadanos en su paso por la educación formal, no como hecho aislado, anecdótico, o meramente implícito, sino como respuesta a una necesidad cada vez más clara y más apremiante.

5.2. *Los valores y su influencia en el diseño curricular.*

Con el respaldo legislativo que tienen los valores en la Ley N° 26.206, es coherente que sean tratados como partes funcionales del currículum, ocupando un lugar preferencial (en teoría).

Muchas son las razones que pueden alegarse para la enseñanza de los valores en la educación formal, sin embargo, una de las más importantes puede ser el hecho de que se relacionan directamente con el desarrollo moral, el cual determina el comportamiento humano.

“Aprender un valor significa que se es capaz de regular el propio comportamiento de acuerdo con el principio normativo que dicho valor estipula. Aprender una norma significa que se es capaz de comportarse de acuerdo con la misma. Aprender una actitud significa mostrar una tendencia consistente y persistente a comportarse de una determinada manera ante clases de situaciones, objetos, sucesos o personas” (Coll, 1987: 142).

Un valor es un principio normativo que preside y regula el comportamiento de las personas en cualquier momento y situación (Bolívar, 1992: 96).

A. Relación entre valores y actitudes

Muchos son los autores, precedentemente abordados, que coinciden con entablar una estrecha relación entre valores y actitudes. Los valores desencadenan y determinan actitudes y conductas (Escámez Sánchez, 1986: 181).

Algunas definiciones de actitud que ilustran este tema:

“...tendencia o predisposición aprendida y relativamente duradera a evaluar de determinado modo a un objeto, persona, grupo, suceso o situación, a partir de las creencias disponibles en torno a los mismos, y que conduce a actuar, de modo favorable o desfavorable hacia ese objeto, persona, grupo, suceso o situación, de manera consecuente con dicha evaluación” (Gargallo López, Pérez Pérez, Fernández March & Jiménez Rodríguez, 2007: 242).

“Actitudes son predisposiciones estables de la interioridad que el ser humano adquiere, a partir de valores en los que cree, y que le hacen reaccionar o comportarse, favorable o desfavorablemente, ante las realidades vividas: ideas, situaciones, personas o acontecimientos” (González Lucini, 1992: 38).

“Las actitudes son realidades que intervienen directamente en la conducta y en la acción de las personas; definen la personalidad, rigen la actividad cotidiana y constituyen la estructura básica del comportamiento social” (Villarreal, 2008: 4).

A partir de estas definiciones podemos argumentar las siguientes consideraciones pedagógicas:

- Que tanto las actitudes como los valores no son innatos, sino que se adquieren mediante la educación, sea esta formal o informal. Ahora bien, la educación formal juega un papel relevante en la adquisición de éstos al igual que la acción y el proceso educativo desempeñado por los profesores de cada escuela como modelos a seguir.
- La Ley de Educación Nacional N° 26206 plantea como fines de la educación una preparación para la vida social, democrática, ética, solidaria, pacífica, responsable, honesta, etc. (Art. 11°, inc. c). Este fin es viable mediante la formación de actitudes estables y duraderas en la persona. Por consiguiente, pedagógicamente es necesario la educación en valores mediante la formación de actitudes.
- Las actitudes se caracterizan por poseer un componente dinámico que las convierte en funcionales y operativas, desencadenantes de comportamientos favorables o desfavorables frente a realidades concretas. Debido a este componente dinámico es que las actitudes no sólo deben enseñarse desde un planteo teórico, sino que su enseñanza también debe estar impregnada de actividades que generen reacciones a favor o en contra para permitir que la actitud se integre al sujeto. (Gargallo López, Pérez Pérez, Fernández March & Jiménez Rodríguez, 2007: 244).
- Toda actitud es expresión de un valor ya que éstos se concretan y realizan en las actitudes. Cada valor se manifiesta a través de una serie de actitudes que conforman un determinado sistema de valores de la persona. Si una institución educativa define este sistema de valores, el proceso educativo institucional estará vinculado a él y será necesario definir y programar actitudes asociadas a cada uno de los valores definidos. Por lo tanto, su currículum estará impregnado de un modelo axiológico definido por la institución. (Blanchard, Giménez, & Muzás, 2005: 70).

B. Relación entre valores y normas

El concepto de norma se relaciona directamente con el de modelo, prescripción, regla, etc. La Real Academia Española lo define como "Regla que se debe seguir o a que se deben ajustar las conductas, tareas, actividades, etc."

³⁴.

La norma como norma práctica hace referencia a todos los principios jurídicos, religiosos o morales que incitan al seguimiento de fines o a ejecutar acciones (Pérez Pérez, 2014: 357).

Puede relacionarse el concepto de norma con la cuestión de la obligatoriedad de determinado valor. Desde un planteo absolutista del valor se destacaría el carácter normativo del mismo bajo el lema de que los valores obligan al sujeto porque son absolutos. Este sentido de obligatoriedad en su cumplimiento sólo se justifica desde los valores; *"las normas sólo son válidas y asumibles, social e individualmente, cuando dictan comportamientos imprescindibles para encauzar y hacer posible la realización satisfactoria de unos valores previamente aceptados"* (González Lucini, 1992: 42).

La norma tiene un carácter operativo respecto del valor, mientras que el valor fundamenta a la norma, le da legitimidad y significación. Es este carácter operativo de la norma lo que la hace necesaria en educación, debido a que le brinda consistencia a las conductas estables y valiosas que pretende alcanzar.

Ahora bien, desde un planteo de educación democrático, tanto las normas como los valores deben ser razonados y razonables. Además, deben ser asumidos libremente por los miembros de la comunidad educativa, incluso aquellas de carácter obligatorio. Es por esta razón que, si la norma se fundamenta en los valores, sólo adquiriendo valores se pueden asumir las normas, por lo tanto, es necesario el aprendizaje previo de los valores que sustentan a las normas (Pérez Pérez, 2014: 363).

³⁴ Real Academia Española: Diccionario de la lengua española (DRAE) [en línea], 22ª ed., <www.rae.es> (2013-2014).

“Es lógico y necesario que en la escuela se establezcan una serie de normas que los alumnos y, por supuesto, todos los miembros de la Comunidad Escolar, deben cumplir. Normas externas, que afectarán más directamente a la convivencia social, y normas internas, que los alumnos han de ir asumiendo e integrando, tanto en lo que concierne a su trabajo personal en cada una de las áreas de aprendizaje como a su relación con el resto de la comunidad (...) Ahora bien, esas normas han de estar siempre fundadas en unos valores: en nuestro caso, los valores que estructuran el Proyecto Educativo” (González Lucini, 1992: 42-43).

5.3. Los Valores y su espacio curricular

Como se puede observar a lo largo del presente trabajo, el acto de llevar adelante un proceso de educación en valores es una tarea por demás compleja. Debido a la riqueza y generalidad de los valores, su instrumentalización es sumamente difícil e imposible su total concreción en materias curriculares debido a que implican, no sólo un saber teórico sino también normas, actitudes y acciones por parte de la persona.

Los valores son parte fundamental de cada asignatura y esto se puede observar, por ejemplo en las matemáticas, la sociología, la música o la religión que especifican y desarrollan en el alumno el valor intelectual, social, estético o religioso respectivamente y mediante la intervención de un profesor durante un lapso de tiempo determinado. Sin embargo, y esto es lo significativo, a través del estudio de diversas asignaturas se puede generar en el estudiante el amor u odio a las mismas.

Los valores no pueden abordarse plenamente a través de una asignatura específica, su educación es fruto del compromiso de todo el conjunto de la comunidad educativa, profesores, padres, institución, gobierno y políticas de estado respectivamente. *No siempre educa en valores quien quiere, ni quien sabe sobre una determinada asignatura, sino quien quiere y sabe educar en valores.* (Gervilla Castillo, 1988: 422).

El tema de los valores no puede reducirse a una asignatura específica, sino que es necesario un abordaje transversal de los mismos a lo largo de toda la currícula. Por tal motivo, el Ministerio de Educación de la Nación ha desarrollado una serie de Programas y propuestas donde aborda de manera transversal aquellos temas referido a valores democráticos, normas de convivencia, derechos humanos y sociales, solidaridad, educación sexual, etc. Todos temas relacionados íntimamente con los valores y con el modelo de ciudadano que se pretende lograr desde las más altas esferas políticas nacionales.

Uno de los programas más importantes es el "Programa Convivencia Escolar" que tiene por objetivo abordar tres problemáticas puntuales:

"...las normas de convivencia o disciplina escolar, el vínculo entre la escuela y la familia y la formación del personal de supervisión y dirección de las instituciones como asesores competentes para abordar los problemas de las relaciones interpersonales en las instituciones." (Colotta, 2009: 6).

La postura ideológica que sustenta el modelo, es decir, el ideal de hombre que quiere formar, está signado por un perfil democrático no negociable.

"No sólo deseamos tomar la cultura como contexto de interpretación e intervención; creemos también que hay un contenido de enseñanza que es cultural y no optativo: la trasmisión de la cultura democrática. La transferencia y recreación de la cultura democrática en el espacio público de la escuela a cargo del Estado es una tarea educativa de primera magnitud" (Colotta, 2009: 7).

Entre otra serie de valores conforman un modelo jerárquico bien definido. En síntesis, estos son ejes transversales a ser trabajados por la comunidad educativa, planteados desde el Ministerio de Educación Nacional para todo el país y que no pueden ser reducidos a un abordaje simple de asignaturas.

6. El Profesor: del currículum formal a la realidad del aula

Curiosamente, todo este planteo tiene una única clave, el profesor. Él es el que diseña y desarrolla el currículum en la realidad educativa del aula y en cada uno de los alumnos. Él es la clave para la transmisión de los valores, sean estos explícitos en la Ley o implícitos, conscientes e inconscientes. El qué, cómo cuándo enseñar y evaluar, en lo referido a los valores, están determinados por el profesor, legitimado y respaldado por la Ley (Ley Nacional de Educación N° 26.206, art. 67, inc. c).

Ahora bien, para no caer en un reduccionismo de responsabilidades, los profesores no son los únicos encargados de la educación en valores en la sociedad. La familia tiene un papel fundamental, el principal responsable en la infancia del sujeto. También están los medios de comunicación, los grupos informales de pares, instituciones sociales y una serie de agentes rescatados en el instrumento de relevamiento del presente trabajo. Sin embargo, el niño está en la escuela el 30% de su tiempo despierto, los 180 días de escolarización anual (Ley de Educación General y Polimodal N° 25.864, Art. 1), lo que implica que el profesor es el referente, en esta cuestión de los valores, dentro del ámbito escolar. Por más que es responsabilidad de la comunidad educativa...

“...hay que ser realistas y la realidad indica que en numerosas ocasiones la mayoría de los agentes de la comunidad educativa se desentienden de la cuestión de los valores y ésta recae fundamentalmente bajo la responsabilidad directa, y casi exclusiva, de los profesores” (Soler, et al, 1992: 155-156).

También cabe destacar que la responsabilidad del desarrollo y concreción del currículum recaen sobre el profesor, esto implica que su perfil profesional debe caracterizarse por poseer las competencias necesarias para valorar y seleccionar las alternativas adecuadas (Amézquita Sánchez & Vargas Garza, 2006: 7). En síntesis: las decisiones sobre el currículum están influenciadas por el propio compromiso valorativo del profesor.

6.1. El profesor y su intervención en la enseñanza de los valores

A la intervención que realiza el profesor en el proceso de educación del sujeto se la denomina “desempeño profesional”, para lo cual tomamos la definición de Pérez:

“el desempeño profesional del docente es el conjunto de acciones que realiza el maestro, durante el desarrollo de su actividad pedagógica, que se concretan en el proceso de cumplimiento de sus funciones básicas y en sus resultados, para lograr el fin y los objetivos formativos del nivel educativo donde trabaje. Estas acciones tienen, además, un carácter consciente, individual y creador” (Pérez Álvarez et al, 2007: 77).

Ahora bien, el ejercicio de la docencia está más allá de realizar de una determinada manera una serie de acciones para lograr el fin propuesto. Implica una labor directiva en un momento histórico concreto en el que se involucran actitudes, saberes y formas de relación basadas en la reflexión. Es decir que el desempeño docente no es únicamente el cumplimiento de unas obligaciones pactadas en relación con la profesión y el cargo que se ocupa (Pérez Álvarez et al, 2007: 75).

La influencia que puede ejercer el docente está ligada a su personalidad, a tal punto que durante el proceso de enseñanza puede presentar y poner en juego sus valores y antivalores, de ahí que no existe una enseñanza neutral.

“...el profesor ofrece siempre a sus alumnos un modelo de conducta según cómo desarrolla la clase, el texto que ha elegido, el modo de tratar a cada persona o de realizar la evaluación. Lo quiera o no, ofrecerá un ejemplo de amor a la verdad, de generosidad, de justicia, de alegría; o, por el contrario, se presentará como modelo de arbitrariedad, o de cinismo, o de escepticismo” (Alcazar, 2010: 42).

La investigación de Spring (cit. en López, 2006: 55) demuestra que el profesor puede emitir juicios de valor que impacten en clase y afecten el rendimiento académico de sus alumnos. Sus efectos pueden tener un largo alcance e influir en la conducta del alumno, y esto se debe a que el profesor es una persona relevante para el alumno.

“El profesor tiene una gran responsabilidad en el desarrollo de valores, pues debe comportarse como él mismo y, a la vez, permitir y estimular a sus alumnos a que sean ellos mismos, por lo tanto su función no es enseñar valores, sino guiar a los alumnos para que los clarifiquen, ocupándose de los conflictos valorales que pueden afectarlos y de los factores que están relacionados con los valores que sustentan” (López, 2006: 55).

La tarea del profesor en el aula es la de ser un facilitador, su función no es la de enseñar valores de forma impositiva, sino que debe ayudar y guiar a los alumnos para que descubran, elijan y asuman a los valores como propios. Esto implica que el docente genere un clima apropiado para la discusión crítica de los valores, actitudes y normas (Amézquita Sánchez & Vargas Garza, 2006:

6). Para ello, también es necesario una capacidad y capacitación específica por parte del profesorado en los siguientes temas:

- Creación de un clima adecuado donde se puedan expresar los valores a trabajar de manera desinhibida.
- Conducción de debates abiertos, democráticos, donde todas las respuestas sean iguales, inclusive la propia. Se habla de alternativas y no de posturas correctas e incorrectas.
- Selección de tópicos y dilemas morales viables para una buena discusión.
- Ayuda a los alumnos en la elección de valores y en la toma de decisiones.

Por lo tanto, el papel que desempeña el docente en la transmisión de valores demanda una atención explícita a lo axiológico durante el proceso de formación del profesorado. Todo profesor debería estar en el ámbito de la Axiología educacional, dado que todo docente transmite explícita o implícitamente valores (Rubio Méndez, 2012: 49; Amézquita Sánchez & Vargas Garza, 2006: 8).

Es necesario no perder de vista que el papel del profesor en la enseñanza de los valores no está simplemente enmarcado en la planificación del trabajo del aula, sino que también interviene un elemento fundamental que es el *currículum oculto*, tema que abordaremos en el próximo punto.

6.2. Principios a tener en cuenta para la enseñanza de valores

Lejos de pretender elaborar una receta, la idea es generar una reflexión en torno al papel del docente en esta situación permanente como agente transmisor de valores, donde el primero y principal de ellos es la misma educación. Educar es:

“el proceso intencional por el que, a partir de una cierta indeterminación o autonomía, se persigue el perfeccionamiento de la totalidad del ser personal. Los rasgos constitutivos de este proceso son, asimismo, los de la moralidad. En efecto, el hombre es radicalmente ‘moral’, porque al no tener su comportamiento naturalmente ‘ajustado’, está abocado, quiéralo o no, a ajustarlo. En otros términos, tiene que hacer el ajustamiento, justificar sus actos. La indeterminación humana, por tanto, es la raíz de la educabilidad y de la moralidad” (Escolano, 1985).

Uno de los principios más importantes a tener en cuenta es que los valores no deben ser impuestos, los valores deben ser transmitidos en un clima de libertad, aceptación, seguridad psicológica y respeto mutuo (Gervilla Castillo, 1988: 425).

Entre estos principios podemos destacar la importancia de las vivencias sobre la explicación teórica como estrategia didáctica, el papel activo del educador como guía hábil en el debate, la cooperación por sobre la competencia durante los procesos formativos y una educación realista que implica un conocimiento del sujeto (en cuanto sus posibilidades), del entorno (en cuanto las prestaciones) y de la sociedad en la que se lleva a cabo (Soler, et al, 1992: 155-157).

7. Los valores en el currículum oculto

Muchas veces, la escuela enseña más de lo que dice y de lo que pretende enseñar. Además, estos aprendizajes son más eficaces, es decir que se aprenden mejor que aquellos que se enseñan intencionalmente. (Jackson, 1998: 19).

Este aprendizaje colateral impacta e influye en la formación de la persona de múltiples maneras. Paralelamente al currículum oficial, la institución educativa transmite una serie de informaciones o mensajes, no intencionados, que son capaces de desarrollar una serie de actitudes y valores en el alumno. Estos mensajes son generados por un conjunto de factores contextuales, organizativos y situacionales que, si bien surgen de manera inconsciente, es posible realizar un control racional y consciente de los mismos.

El por qué se produce esta situación, tiene una respuesta simple:

“Es evidente que lo que se enseña no siempre es fácilmente separable de quién lo enseña, de cómo se enseña, con quiénes y de dónde se enseña. Aspectos estos fundamentales en la educación por ser vías de transmisión de valores” (Gervilla Castillo, 1988: 423).

7.1. *Caracterización del currículum oculto*

La primera de las características analizadas es que el currículum oculto es fruto de la interacción social, propia de toda institución social.

Para Jackson, el Currículum oculto es una forma de socialización y adaptación a la escuela y a la sociedad. Son los aprendizajes que se relacionan estrechamente con el campo de los valores y lo actitudinal en la escuela. (Jackson, 1998: 40 y 45).

Santos Guerra propone la siguiente definición:

“Podríamos definir el currículum oculto como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución” (Santos Guerra, 2002: 4).

Es importante comprender que el currículum oculto no es un proceso conspirativo de los docentes para con los estudiantes, no es una especie de clan de profesores que conscientemente operan en los centros educativos con el objeto de imponer un modelo axiológico diferente del propuesto por el sistema formal. Más bien...

“...es el corolario del sistema jerárquico y de control que rige en el interior de unas estructuras académicas que casi nadie se cuestiona, precisamente porque no resulta fácil poder comprender a primera vista la correspondencia existente entre éstas y las estructuras de producción y comercialización” (Santomé, 1991: 69).

La segunda de las características de este currículum es que no está escrito (formalizado), sino que es fruto de la propia interacción social y la

manifestación de las actitudes, mediante las cuales fluye el aprendizaje y la transmisión de determinados contenidos. Es decir que se aprende más por lo que se hace que por lo que se dice

“El currículum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional” (Santomé, 1991: 198).

La tercera de las características es que el currículum oculto se desarrolla a la par del currículum formal, es decir que el currículum formal es emanado del oculto, se explicita a través de él; el currículum oculto es el sustento ideológico. Todos los aspectos de la vida cotidiana de una institución escolar, imposibles de prever de manera formal debido a la complejidad y amplitud en la interacción de sus elementos, pero que están presentes en cualquier tipo de intervención educativa, son el sustento del currículum explícito. Ese modo propio de proceder de la institución, el clima institucional omnipresente preñado de significado, roles, normas y poderes que no se reflejan en el currículum formal, pero que lo hacen realidad, lo concretizan (Murillo Estepa, 2004: 364).

Santos Guerra (2002: 5) presenta una serie de características contrapuestas al currículum prescrito:

- Subrepticio: posee la capacidad de influir institucionalmente de manera encubierta.
- Omnipresente: actuando en todo momento y en todos los lugares de la organización.
- Omnímodo: su influencia está camuflada en comportamientos, normas, prácticas, discursos, etc.

- Reiterativo: influye a través de las rutinas propias de la organización perpetuándose.
- Inevaluable: es muy difícil (sino imposible) valorar sus repercusiones.

El trabajo denodado de las Ciencias de la Educación y el debate ideológico que se viene produciendo a lo largo de los años respecto de la escuela, son de gran importancia para modificar las representaciones de los fines y efectos de la educación. Es decir que:

“La manifestación clara del currículum en realidad oculto no llevará consigo su desaparición, sino el debate, y en ocasiones polémica violenta, sobre su legitimidad y su posible significación respecto a las nuevas formulaciones de los objetivos educativos y del currículum formal” (Perrenoud, 1990: 219).

El concepto de “oculto” genera una reacción adversa, miedo a lo desconocido, sin embargo, la racionalización del currículum no pasa generalmente por la depuración, sino por la organización y correcta denominación de los aprendizajes ya originados, con el desconocimiento de todos o de la mayoría.

Además, es necesario tener en cuenta que los efectos del currículum oculto no necesariamente son negativos. Lo que se sugiere es investigarlos, conocerlos para poder trabajarlos, debido a que las vías mediante las que se transmiten los valores son numerosas y mucho de los estímulos que actúan sobre los alumnos no son siempre conscientes como por ejemplo la decoración del aula, uniformes, vestimenta del profesor, arquitectura de la institución, amueblamiento de salas, aulas, etc. (Acaso & Nuere, 2005: 208-209; Álvarez Castillo, 1995: 114)

El conflicto entre los diferentes currículum no existiría si los valores fuesen para todos iguales.

7.2. *El papel de la institución frente al currículum oculto*

El lema por excelencia de los centros educativos es “educar en valores” que, como ya hemos visto, la única forma de educar. Ni la más fría de las instrucciones o transmisión de información pueden existir, cuando hay dos personas de por medio es imposible el conocimiento neutro. *“La auténtica educación, que hace referencia a todas las vertientes del individuo, no puede omitir la dimensión moral”* (Santos Guerra, 2002: 6).

Volviendo al lema de “educar en valores”, para que esta premisa se haga realidad es necesario que la institución encarne los valores, que los viva y los padezca. El problema radica en que se enseña desde la teoría una participación democrática y en la institución las decisiones son tomadas de manera arbitraria, o se fomenta la creatividad sin posibilidad de la libertad de opinión. Esto es una gran ironía. Se enseña que todos tienen la misma dignidad, pero sólo hay papel higiénico en el baño de los profesores. El mensaje que se difunde es que se aprende para el examen el texto considerado “verdad” por la institución (currículum formal), se aprende para la vida aquello que sucede en la institución (currículum oculto).

“El discurso contradictorio de la teoría y la práctica no sólo produce esterilidad sino que es generador de rabia y de desprecio. (...) ¿es posible educar en la democracia, en el respeto, en la solidaridad, en la cooperación..., dentro de una institución que es insolidaria, competitiva y autoritaria?” (Santos Guerra, 2002: 7).

Si la institución practica y encarna valores, para el alumno será fácil y cómodo llevarlos a cabo. De lo contrario, el mensaje que se brinda es engañoso

y el currículum oculto se sobrepondrá al formal ya que el mensaje será “*haz lo que yo digo pero no lo que yo hago*”. De esta manera se perpetuará un conjunto de procedimientos que no sería correctos tratarlos abiertamente tales como el autoritarismo, alineación de clases, sometimiento, alienación, discriminación, hegemonía cultural, religiosa, racial o cualquier otro tipo de antivalor. (Acaso & Nuere, 2005: 208-209)

“¿No resulta hipócrita «hablar» de solidaridad en instituciones que fomentan la desigualdad y el egoísmo de grupos y personas? ¿No es cuando menos paradójico «hablar» de cooperación en una institución que cultiva el individualismo? ¿No parece cínico invitar al ejercicio de la libertad en organizaciones que exigen sumisión?” (Santos Guerra, 2002: 7)

7.3. *El papel del profesor frente al currículum oculto*

El profesor es, indefectiblemente, conformador e interventor en el proceso de formación de sus alumnos. Será uno de los elementos más decisivos al momento que se produzca la transmisión de valores, ya que todas sus acciones no carecen de neutralidad, por el contrario, marcan un rumbo, sancionan conductas, evalúan conocimiento, validan aprendizajes, etc. De la misma manera en que se recomienda a la institución encarnar los valores que predica, el profesor, como referente observado e imitado, debe dar cuentas a sus alumnos de su conducta (Puig, 1996: 572).

El docente contagia valores en el aula según sus ideales, ideología, orientación, ilusiones, alegría, estado de ánimo, etc. Es su forma de ser y de hacer lo que concretiza los valores del currículum, ya que de él depende la selección de textos, organización de actividades, métodos, reglas, elogios, evaluaciones, etc. También su *status*: edad, conocimientos, simpatía,

personalidad, etc. aparecen como modelos susceptibles de imitación (Gervilla Castillo, 1988: 424).

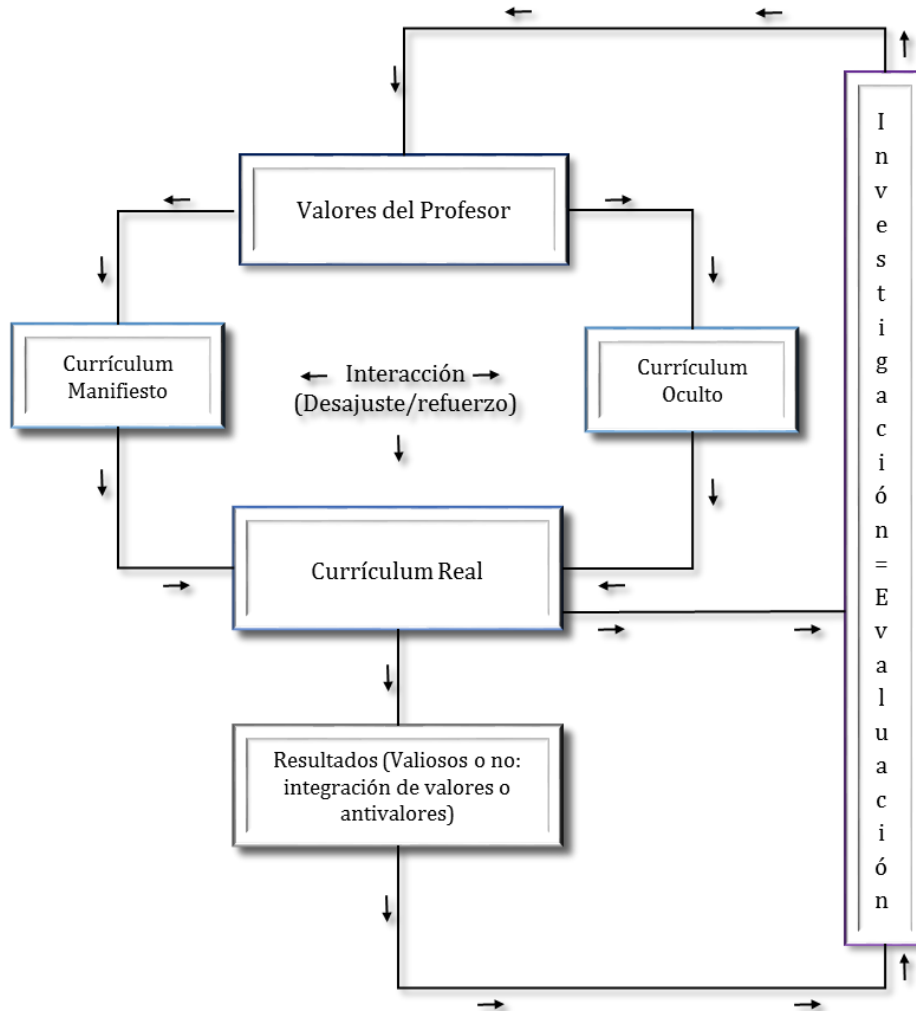
Es necesario que el profesor sea consciente de cuáles son sus valores ya que los transmite en el inicio, durante y al final del proceso educativo. Si el profesor trata de educar en valores que contradice con su conducta, probablemente el alumno no llegue a integrarlos.

“(...) el profesor, quiéralo o no, transmitirá su mundo interior: sus gustos, sus preferencias, sus rechazos. En el empeño por una educación que dinamice los procesos hacia una civilización más justa y hacia una plenitud de vida, la formación de los docentes tiene que ocupar un capítulo central” (Pascual, 1988: 30).

Santos Guerra sostiene que:

“Si los profesionales de la educación son ejemplos de ciudadanos honestos, comprometidos, solidarios, tolerantes y sensibles, es probable que los alumnos hagan suyas las concepciones, las actitudes y los comportamientos de sus maestros. Porque los alumnos aprenden a sus profesores, no solamente de sus profesores” (Santos Guerra, 2002: 7).

Figura 28: Incidencia de los valores del profesor



Fuente: Casares, P. 1997: 204. Elaboración propia, 2016

Es una tarea muy compleja educar hoy en valores en una sociedad que cuestiona qué es un valor o que plantea el dilema de que educarse para la vida implica transgredir normas sociales, competir, ser el más fuerte, renunciar a lo bueno y bello trascendentes en pos de nuevos modelos de bondad y belleza inmanentes planteados por los medios de comunicación, tales como el dinero, éxito, fama, gloria, sin compromiso, responsabilidad, esfuerzo ni amor.

Cerramos con la reflexión de Perrenoud (1990) que plantea cuán simple surge el currículo oculto y qué necesario es para el óptimo

desenvolvimiento de la actividad educativa cuando no existen conflictos personales ni institucionales con los valores:

“El aprendizaje del sentido común, es quizá, el componente mejor escondido del currículum oculto. Tanto mejor escondido en la medida en que salta a la vista. (...) el aprendizaje del sentido común forma parte del aprendizaje del oficio de alumno”
(Perrenoud, 1990: 17).

CAPÍTULO

4

Los Valores y su Relación con la Educación

1. Concepto de educación integral
2. Historia de la educación integral
3. Crisis de valores y la incertidumbre postmoderna

Introducción

Por último, por ser la educación integral parte del contenido empírico de nuestro trabajo, nos ha resultado interesante destacar que la aspiración de lo integral no sólo ha sido recogida por la tradición histórica, tal como desarrollamos en el marco teórico del presente estudio, sino que es hoy reconocida como necesario criterio de calidad educativa que debe ser cuidadosamente respetado para darle cumplimiento.

La educación integral estará definida por la calidad de educación que se pretende, la equidad educativa que se brinda y los valores que impregnarán la tarea docente. (Seibold, 2000: 216)

“Una visión integral del desarrollo debe incorporar aspectos tales como la calidad de vida, la protección del medio ambiente, el acceso al trabajo digno, la eliminación de la pobreza, la democratización de todos los aspectos de la vida social” (Filmus, 2005: 155).

La educación integral apunta a una formación que trasciende el mero examen de una asignatura, es una formación para enfrentar y hacerse cargo de la vida desde la virtud y la excelencia; encarnar la *ἀρετή* (*areté* - virtud) que promovían los antiguos griegos y que imprimía en las almas de los hombres justos el sello más auténtico del ser del hombre.

De esta manera, la educación integral se entreteje en el contexto social de cada uno de los hombres, su familia, sus relaciones sociales inmediatas, intermedias, adquisición de competencias, su vida laboral y política. Este tipo de formación deja su huella en todos los campos de la vida del sujeto, abierto a nuevos valores y realidades trascendentes (Seibold, 2000: 225).



En el presente capítulo abordaremos el concepto de Educación Integral, la evolución del concepto a lo largo de la historia de la humanidad a través de los grandes referentes pedagógicos, por último, abordaremos el problema del valor en una sociedad postmoderna en permanente crisis.

1. Concepto de educación integral

La educación integral puede entenderse como aquella que abarca todas las dimensiones de la persona.

“No existe entonces educación integral del hombre si no es un perfeccionamiento personal que se construye, que en última instancia (además de ser un perfeccionamiento en la vida biológica, psicológica, social, intelectual) es un perfeccionamiento en la vida libre y moral” (Daros, 1998: 144).

La base de la educación integral está en poder desplegar toda posibilidad suprema de ser uno mismo. Lo que posibilita la educación es la posibilidad de perfección que hay en el ser. Es decir que la educación es el desarrollo de la persona en su integralidad (Daros, 1998: 54).

Si bien el concepto de educación integral ha sido interpretado de variadas maneras, es innegable que su sentido alude al concepto de totalidad, a una educación del hombre completo teniendo en cuenta a todas y cada una de sus facultades y dimensiones. *“la educación del hombre completo, de todas y cada una de sus facultades y dimensiones”* (Gervilla Castillo, 2000: 41).

El concepto de integralidad no significa suma cuantitativa de factores o una mera yuxtaposición de las partes que conforman al sujeto, se trata de una

integración e interrelación de todo el conjunto de dimensiones que conforman la unidad denominada persona, única e irrepetible (Faure, et al. 1973: 235).

Como contrapartida, cuando la educación no tiene en cuenta a la totalidad e integralidad de las dimensiones de la persona, el planteo se reduce a una educación parcial, unilateral que no favorecerá al desarrollo armónico de la persona.

El aumento de saberes, bagaje cultural y la preparación técnica, no son lo suficientemente adecuados para poder hablar de un proceso de educación integral. Es necesario tener en cuenta ciertas actitudes y valores, como se ha venido mencionando a lo largo de la tesis.

“No se realiza la personalidad con el cultivo, por más cuidadoso que sea, de un sólo lado del ser humano. La educación debe dirigirse hacia la organización dinámica individual y su total integración. Representa al individuo formado en todos los aspectos de su ser y en todos los sectores de la vida y de la cultura” (Mantovani, 1966: 117).

Toda educación que se presume de calidad demanda un currículum integral que atienda a todas las dimensiones del educando ya sean corporales, morales, éticas, solidarias, cívicas, comunicacionales, intelectuales, científicas, estética, económicas, religiosas y todas aquellas que, en definitiva, colaboren con el desarrollo total de la persona y satisfagan sus necesidades.

Sostiene Escámez (1976) que si la educación:

“...se considera como perfeccionamiento de la persona, debe potenciar todas y cada una de sus dimensiones; así la finalidad de la educación será intrínseca al sujeto, ni impuesta desde fuera ni marginante de ninguna necesidad interna” (Escámez Sánchez, 1976: 202).

La educación pretende, ante todo, algún tipo de perfección. La educación integral busca la perfección en sí del hombre. El problema surge al tener que definir, delimitar en la realidad concreta este concepto de perfección:

“...qué valores, qué sentido y qué orden jerárquico fundamentan la educación, o la mejor educación. Todo problema educativo es, pues, en el fondo, un problema axiológico. (...) Este deseo de alcanzar, a través de la educación, un hombre completo ha sido y es una aspiración antigua y constante en la historia de la educación” (Gervilla Castillo, 2000: 40-41).

2. Historia de la educación integral

Al momento de elegir entre un modelo de educación unilateral y un modelo integral, a lo largo de la historia, se ha aspirado al modelo integral. Diferentes culturas y en distintos momentos históricos, la educación del hombre se ha tratado de abordar desde todas las dimensiones posibles.

“Este ideal pedagógico se encuentra a todo lo largo de la historia, bajo todos los cielos, en los filósofos y en los moralistas, así como en la mayoría de los teóricos y de los visionarios de la educación. Es uno de los temas fundamentales del pensamiento humanista de todos los tiempos. Por imperfecta que haya sido su aplicación, ha sido fecundo y ha contribuido a inspirar muchas de las más nobles empresas educativas” (Faure, et al. 1973: 236).

La idea de lograr una educación integral de las personas está presente en el quehacer educativo muchos siglos antes de que se acuñara el término como tal. Las propuestas educativas, a lo largo de la historia, han estado referidas al contexto social y cultural de la comunidad; relacionadas con la concepción del mundo y del hombre como fundamento de un modelo educativo y sus contenidos³⁵.

³⁵ Se puede constatar con los modelos pedagógicos de carácter teleológicos que abordamos en el Cap. 3.2. de la presente tesis. Por ejemplo, en los modelos educativos confesionales, independientemente de su signo, la dimensión religiosa será irrenunciable para completar una educación integral, mientras que

A modo ilustrativo vamos a presentar algunos modelos educativos que, a lo largo de la historia, han intentado desarrollar una educación integral del hombre.

2.1. *La educación integral en la cultura clásica*

A. *La Antigua Grecia*

Sin duda, la Antigua Grecia es la cuna de la cultura occidental. La riqueza desbordante de su sabiduría impregnó la forma de concebir al hombre hasta nuestros días. El principal interés de la cultura griega era la de formar un hombre intelectualmente capaz de asumir posiciones de liderazgo dentro de los distintos estamentos del Estado y de la sociedad. Por esta razón, la educación en la Antigua Grecia promovía el estudio de las artes, todas las ramas conocidas de la filosofía, en especial se propiciaba el cultivo de una ética ideal. A su vez no se pierde de vista el aspecto físico en ningún momento ya que también se formaba a los jóvenes en distintas disciplinas basadas en un fuerte entrenamiento gimnástico.

Muchos son los grandes educadores, poetas y literatos de la Antigua Grecia que nutrieron a la cultura helénica tales como Homero, Hesíodo, Sócrates, Herodoto, Tucídides, Platón, Aristóteles, entre otros. Sin embargo, analizaremos sólo a dos de estos pensadores en relación a lo que hoy se entiende por educación integral.

a) Homero

En los antiguos poemas épicos de Homero, escritos en el s. VIII a. C., se plantea un modelo de hombre que pretende satisfacer las demandas culturales de la época. Un hombre en general, virtuoso, valiente, bello, fuerte, bueno, justo, prudente, que anticipa el ideal de la “*kalokagathia*” (καλοκαγαθία), término acuñado por autores posteriores como Herodoto, Jenofonte, Aristóteles o Isócrates (Siabra Fraile, 2007: 2). Este concepto define a la

en los modelos abiertamente ateos la educación religiosa se considerad perjudicial y antieducativa. (Nota del Autor)

educación ateniense, la cual conjugaba el ideal de belleza y fuerza física con la bondad:

“La Paideia griega gira en torno al hombre “άνήρ” y a su ideal “άνήρ καλός και άγαθός” el hombre bello y bueno, que a través de la cultura helenística adquirirá diversos y ricos matices” (Capitán Diaz, 1984: 55).

b) Platón

Para Platón (430-399 a.C.) la educación consistía en una entrega absoluta, *“educar es dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección de que son capaces”* (Platón, Las Leyes, VII: 1409). De esta manera, el hombre podría integrarse a la sociedad y participar de los asuntos públicos poniendo en práctica la virtud por excelencia para el ejercicio de la política: la *“díkê”* (Δίκη). Término que expresa honestidad, justicia, cumplimiento de los deberes para con los dioses y los hombres.

Siguiendo con el planteo platónico, la educación consta de una etapa de formación común que abarca un lapso de tiempo entre los tres y los dieciséis años de edad (Platón, La República, VI: 497a). Durante este tiempo se desarrolla y profundiza la educación física, intelectual y moral fundamentadas en dos disciplinas: la música, que es entendida como un elemento esencial para la formación espiritual ya que está dirigida al predominio del alma sobre el cuerpo y todo lo que a él se refiera. La otra disciplina es la gimnasia que tiene por objetivo formar hombres saludables y bellos. Es formación del cuerpo regida por la moderación concebido como un proceso racional con la intervención del alma. La gimnasia, así entendida, contribuye a la formación moral del hombre, de esta manera se perfecciona el sentido más genuino de lo integral: diversidad de dimensiones humanas teniendo en cuenta su conexión, interacción e interdependencia entre ellas (Platón, La República, II: 376e).

Este idílico modelo curricular culmina en una formación lógica para el buen uso de las palabras mediante los textos mitológicos, épicos, heroicos, morales, políticos, etc. mediante los cuales se recogen temas referidos al culto de los dioses, amor, honradez, verdad, justicia, templanza y todo el bagaje de valores y virtudes griegas. Tanto las matemáticas, astronomía, música y Dialéctica, el famoso *quadrivium*, quedan destinadas a las más altas esferas de formación: la de los filósofos (Platón, *La República*, VII: 536e).

En síntesis, el planteo platónico de educación abarca aspectos políticos, religiosos, intelectuales, estéticos, éticos e inclusive afectivos perfilando, de esta manera, un modelo de educación integral completo para su cultura.

De la mano del helenismo, este ideal humanista clásico se universaliza. Conceptos tales como educar el cuerpo y el alma, lo sensible y lo racional, lo literario y lo científico llegan a toda Roma. La importancia del conocimiento de carácter general y enciclopédico para brindar una cultura general y válida propedéuticamente para estudios posteriores. La formación moral y ética, como remate de este modelo, está presente en todo aspecto de la educación buscando la formación del héroe, el político, el orador y el filósofo (Marrou, 1985: 291).

B. La Antigua Roma

A causa de la herencia cultural helénica, la educación romana resalta la enseñanza de la retórica y la oratoria entre los elementos fundamentales que se transmitieron al mundo occidental mediante el estudio de la lengua latina, la literatura clásica, la ingeniería, el derecho, la administración y la organización del gobierno (Rodríguez, 2010: 38).

Si bien, la cultura romana está abundantemente nutrida de pensadores y educadores de gran trascendencia y renombre inmortal tales como Marco Porcio Catón, conocido como “Catón el Viejo” (234-149 a.C.), Marcus Terentius Varro (116-27 a.C.) Cicerón (106-43 a.C.), Virgilio (70-19 a.C.), Horacio (65-8 a.C.), Tito Livio (59 a.C. - 17), Tito Flavio Sabino Vespasiano

conocido simplemente como “Tito” (39-81), Plutarco (46-120), Marco Aurelio (121-181), entre otros; los pensadores que intentaron un desarrollo integral del hombre mediante la educación son, sin lugar a duda, Cicerón y Quintiliano.

a) Cicerón

Cicerón (106-43 a.C.), claro referente del estoicismo, realiza un planteo educativo fundado en la formación de la oratoria debido a que, el perfil buen orador permite el desarrollo de aspectos culturales, éticos, morales, políticos, sociales y físicos (Arbea, 2002: 400).

En Cicerón, la “*humanitas litterarum*” está dirigida a la capacidad de poder conocer y crear texto, pero desde la belleza de la expresión y la comprensión del pensamiento plasmado en palabras precisas de cultura denominadas “las artes y las letras”. El currículum de Retórica tiene en cuenta a las Artes liberales, derecho civil, política, historia, literatura latina y griega y filosofía, concebida como erudición para ilustrar el discurso y como formación filosófica que da al orador la actitud del auténtico filósofo, amigo de la verdad y de la sabiduría (Arbea, 2002: 400).

Respecto de la “*humanitas politica*” Cicerón sostiene que la “*civitas*” es el bien supremo, el ideal político llevado a la práctica en la convivencia. Para que el concepto de *humanitas* tenga sentido, el bien de la ciudad debe estar por encima de todo. Lo que los griegos consideraban “*politeia*” (πολιτεία)³⁶, para los romanos es “*Lex*” (Galino Catrillo, 2012: 16).

Por último, Cicerón plantea que la “*humanitas moral*” consiste en llevar a la vida práctica un ideal de vida. El orador será virtuoso, amable, cortés, comprensivo y paciente. Cicerón, toma de esta forma, la idea de la “*kalokagathia*” (καλοκαγαθία), pero dándole su propia impronta, la conducta del hombre virtuoso es sabiduría, por lo tanto, en el hombre bueno se aúnan

³⁶ Trad. Estado

la rectitud de una vida moral y de una vida intelectual. Es el modelo del ciudadano filósofo (Galino Catrillo, 2012: 15-16).

b) Quintiliano

Otro preclaro referente del humanismo pedagógico romano es Quintiliano (25-95). En su obra “Instituciones oratorias”, considerada como uno de los tratados de educación más antiguos, el célebre español plantea una teoría educativa totalmente fundamentada en lo que hoy se entiende por educación integral. Quintiliano sostiene que el proceso de formación humana implica el perfeccionamiento y desarrollo normal de su naturaleza. De todas las artes es la Retórica la que ocupa el más alto lugar de perfección al que puede aspirar el hombre; por tal motivo, cuando se refiere a la formación del orador sostiene que éste debe ser:

“...sujeto de ingenio sobresaliente, cuyo entendimiento esté completamente adornado de las muy bellas artes, destinado de tal modo para la defensa de los hombres, que en ningún tiempo haya habido otro semejante, de un mérito singular, perfecto por todos lados, que tenga los mejores pensamientos y un modo de decir el más excelente” (Quintiliano, 1887: 294).

Es el orador un filósofo que ostenta la capacidad de hablar correctamente y con elegancia; además ha de ser un hombre con vocación y carácter práctico, entendido como utilitarista dentro de parámetros realistas. Esto le permitirá plasmar su devoción retórica en la vida real y en el campo profesional (Barrios, Barrios y Duran, 1999: 34).

Sin embargo, el orador debe recorrer un camino previo de formación, comenzando por una instrucción elemental, seguida de un nivel medio basado en el estudio de la gramática, la literatura, la filosofía, las matemáticas, la música y las ciencias, sin olvidar prestar una particular atención al desarrollo

del carácter; para culminar con el estudio de la Retórica como etapa final y definitiva de la educación (Quintiliano, 1887. Libro 1, pág. 33-60).

Es por tal razón, que la educación del orador tiene carácter de integral. Implica la dimensión humana e integral de la “*Humánitas*” donde desembocan tanto el saber enciclopédico como el filosófico y, sobre todo, la formación moral profesional. El ideal del orador consiste en llegar a ser un hombre justo y un experto en el hablar “*Vir bonus dicendi peritus*”. Por lo tanto, la dimensión ética del futuro orador está presente en su educación. “*Verdad que la deben confesar todos, y yo principalmente, que no separo el oficio del orador de la bondad moral*” (Quintiliano, 1887 Libro2. Cap. XVII. pág. 127).

C. Los Albores del Cristianismo

Nuevamente cabe la aclaración de que muchos educadores cristianos desde la antigüedad hasta la Edad Media se destacaron entre los grandes baluartes del pensamiento y propagación de la cultura. Sin embargo, y en este caso es muy importante rescatarlo, debido a las circunstancias historiográficas que se producen en el mundo occidental, muy pocos de estos autores se dedican a la formación de un hombre en todas sus dimensiones. Con el surgimiento del cristianismo, se produce un cambio trascendental en la cosmovisión y, por consiguiente, en el concepto antropológico. Estos cambios demandan un importante proceso cultural en el tiempo, que es posible visualizarlo en las fases de organización de la Iglesia antigua y la teología Católica, denominada “*Patrística*” y la “*Escolástica*”

La primera etapa de la Patrística se la denominó “*Apologeta*” a comienzos del S. II. Este nombre se le atribuye debido a que escriben en defensa del cristianismo, contra los ataques y las acusaciones que se le hacían desde el Imperio Romano pagano. Desde los años 200 al 450 (S. III – S. V) se desenvuelve la segunda etapa conocida como Patrística Media, durante la cual se plantea un sólido modelo filosófico cristiano. Se destacaron, fundamentalmente, la escuela de Alejandría con San Clemente, su discípulo Orígenes y la escuela de Cesárea y San Agustín con la escuela de Cartago, entre

otros grandes pensadores. Sin lugar a duda, la obra de San Clemente es la que abarca la educación del hombre en todas sus dimensiones (Abbagnano & Visalberghi, 1964: 94-95).

a) San Clemente de Alejandría

Titus Flavius Clemens, más conocido como San Clemente de Alejandría (150-215) pedagogo de dicha ciudad y maestro de Orígenes, destacó que el más alto grado de saber, el conocimiento más profundo de la verdad es lo que él denominó “gnosis”

“...saber humano en toda su integridad, o, lo que es igual, el saber cómo vida en el que confluyen la fe, el conocimiento racional, la perfección moral... y lo que se refiere al hombre todo”
(Capitán Díaz, 1984: 147).

Es un conocimiento que sólo se alcanza por medio de una intercesión divina para el conocimiento del “Logos”. Estos aprendizajes, según comenta Capitán Díaz (1984: 147), demandan una serie de etapas previas, ordenadas jerárquicamente en orden creciente.

1. Instrucción primaria o propedéutica que implica el aprendizaje de la lectoescritura y las suma.
2. Instrucción enciclopédica donde se recoge el *trívium* (gramática, retórica, dialéctica) y *el quadrvium* (aritmética, geometría, astronomía, música) como fundamento para la filosofía.
3. La filosofía, es el fundamento de la sabiduría del hombre. En esta etapa es entendida como un conocimiento práctico de la vida que va a permitir ascender desde lo sensible a lo inteligible. Es una preparación para la sabiduría y la virtud, es el camino de la ciencia de todas las cosas divinas y humanas.

“No llamo Filosofía ni a la estoica, ni a la platónica, ni a la epicúrea, ni a la aristotélica, sino a todo aquello que ha sido rectamente enseñado por cada una de estas sectas que profesan la justicia como piadosa ciencia” (Clemente De Alejandría 1997: 1, 37, 6).

San Clemente plantea que Dios se les ha revelado la verdad a los griegos en la Filosofía, a través de la iluminación del Logos, como preparación para la recepción de la fe.

4. La fe es entendida como una forma de conocimiento superior a la filosofía. La filosofía griega prepara al hombre para comprender la fe cuyo objeto de conocimiento es la “verdad” que se manifiesta en las Escrituras Sagradas.

En síntesis, el planteo pedagógico de San Clemente de Alejandría aspira a un abordaje del hombre completo en sus dimensiones intelectuales, estéticas, morales y religiosa.

D. El desvanecimiento de la integralidad en Edad Media

Posteriormente a la Patrística y la caída del Imperio de Occidente comienza la denominada “Edad Media”, cuya etapa de transición se la conoce con el nombre de “Antigüedad Tardía”, marcada por una decadencia cultural del Imperio Romano y la caída, propiamente dicha, del Imperio de occidente en el año 476 en manos de los bárbaros; hasta el Imperio Carolingio en el siglo VIII (Abbagnano & Visalberghi, 1964: 102).

El Medioevo se divide en dos grandes partes, la Alta Edad Media (S. V - X) y la Baja Edad media (S. XI - XV). A lo largo de este milenio, no destacan filósofos y educadores que conciban al hombre como una unidad integral.

A continuación nombramos a algunos de los pensadores y pedagogos más trascendentes de la época, que promovieron el desarrollo del pensamiento

Escolástico y la pedagogía en occidente: Alcuino de York (735-804), Escoto Eriúgena (810-877), San Anselmo de Canterbury (1033-1109), Pedro Abelardo (1079-1142), San Alberto Magno (1193-1280), San Buenaventura (1221-1274), Santo Tomás de Aquino (1224-1274), Duns Scoto (1266-1308) y Guillermo de Ockham (1280-1349) poniéndole punto final a la Escolástica (Abbagnano & Visalberghi, 1964: 102-113).

2.2. *La educación integral en la Edad Moderna*

A. *El renacimiento y el resurgir de la integralidad*

La belleza del renacimiento y el esplendor del hombre redescubierto en aquellos aspectos dejados de lado por varios siglos y el interés creciente por el mundo natural, fomenta el nacimiento una nueva antropología. Esta nueva forma de ver al hombre y al mundo demanda una nueva manera de educarlo. A lo largo y ancho de Europa, surgen pensadores, pedagogos e instituciones dispuestas a trabajar en pos de este ideal denominado “humanismo”.

a) En Inglaterra

La Utopía de Tomás Moro

Tomás Moro (1478-1535) es, sin lugar a dudas, uno de los autores más comprometidos con sus ideales, entre los cuales se encuentra su *Utopía*. En esta obra, el autor propone un modelo de educación integral para los habitantes de la isla, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

1. La educación física: la belleza, la agilidad y la fuerza son dones naturales que ha recibido el hombre, por lo tanto debe cuidarlos y buscar una salud perfecta, un desarrollo sano y saludable.

“Así ahora, por el contrario, todos afirman que la salud perfecta es el principal deleite, indicando que el dolor y la enfermedad es

el principal enemigo del deleite. ¿Qué gusto puede haber donde la salud falta? (...) De buen grado consideran como excelentes ciertos dones de la naturaleza, como son la hermosura, las fuerzas, la destreza...” (Moro, 1790: 94, 98).

2. La educación Estética: Tomás Moro sostiene que el hombre ha sido creado para contemplar y disfrutar de la belleza del universo a través de sus sentidos. La educación estética es la posibilidad de ser parte de ese universo, de mimetizarse con él y su orden armónico que repercute en el espíritu humano.

“Y tambien aprehenden, y abrazan los otros solazes, que por medio de la vista, del oído, y del olfato pasan al ánimo, y son propios del hombre, porque ningun animal considerará la belleza del mundo (...) pero despreciar la belleza, disminuir las fuerzas, mudar la agilidad en floxedad, extenuar con ayunos el cuerpo, hacer injuria á la salud, y los otros solazes por la naturaleza concedidos, lo reputan por ceguedad, y que esto nace de un ánimo cruel, ingrato á la naturaleza, y que refuta sus beneficios...” (Moro, 1790: 99-100).

3. La educación moral: los placeres del espíritu son fruto de la virtud del espíritu y ocupan un lugar de mayor importancia que los placeres de cuerpo. Ahora bien, Tomás Moro sostiene que en Utopía, la felicidad y el placer son el fin de la virtud, esto es a causa del orden natural propuesto por Dios en su creación.

“Si bien no juzgan que la felicidad no está en todo deleyte, antes solamente en el justo, y honesto, y segura que nuestra naturaleza se dexa llevar á este deleyte, como á su sumo bien por medio de la misma virtud, á quien la opinion contraria tiene solamente por

felicidad. Definen la virtud diciendo que no es otra, que vivir según la ley natural, y que para solo esto fuimos criados por el Sumo Dios,...” (Moro, 1790: 77-78).

4. La educación política: el hombre se educa para poder vivir en sociedad, en familia y en una ciudad. La familia es fundamento social, lugar de intimidad, amor, respeto y fidelidad. La educación política es para la democracia y la elección social de los gobernantes.

“Todos los años eligen para cada treinta familias un magistrado, que en su lengua antigua llamaron Sifogranto, (...). Finalmente todos los Sifograntos, que son en número doscientos, hacen juramento que elegirán por votos secretos por Cabeza, y Príncipe uno de quatro propuestos por el pueblo, al que tuvieren por mas conveniente; y cada quarta parte de la Ciudad propone uno al Senado” (Moro, 1790: 18-19).

5. La educación religiosa: El planteo que trae Tomás Moro respecto de la religión es de carácter ecuménico, ya que plantea suma tolerancia entre los fieles de Utopía para con las distintas religiones.

“... no tienen nombres particulares de algunos Dioses, sino solamente el de Mitra, con el qual todos conforman, y asientan en una naturaleza de la Magestad divina, qualquiera que ella sea. Ningunas oraciones se ordenan, que no pueda cada uno decirlas sin ofensa de su opinión” (Moro, 1790: 184).

Y los sacerdotes elegidos por el pueblo son los maestros de los niños y jóvenes, atentos a formar sus costumbres más allá de la mera instrucción.

“Estos Sacerdote educan la juventud, teniendo mayor cuidado informarles en las costumbres, que enseñarles las letras;...”
(Moro, 1790: 178).

6. La educación en el ocio: Tomás Moro considera que el ocio es formativo, ya que permite cultivar libremente la inteligencia y la moral.

b) En Italia

Italia renacentista es uno de los países que comenzó a delinear la idea de una educación integral para la cultura occidental de la mano de prestigiosos pedagogos y pensadores de renombre inmortal como Guarino Guarini da Verona (1374-1450), Vittorino da Feltre (1378-1446), León Battista Alberdi (1404-1472) y Baldassare Castiglione (1478-1529).

Guarino da Verona

Guarino da Verona plantea un modelo de hombre diferente al resto de las criaturas debido a que es educable. Además, su concepto de hombre como unidad coherente de partes, orgánicamente constituidas, permite el acceso a la cultura: saber, virtud, ciencia y moralidad como base de la verdadera educación.

Guarino sostiene que el hombre, por su aspecto físico, es parte de la naturaleza, gracias a su inteligencia es capaz de eliminar la duda e ignorancia. A través de la memoria puede juzgar los datos y construir cultura, también,

mediante la memoria puede retener lo aprendido y tener conciencia del pasado que se perpetúa en el presente. La voluntad le permite realizar sus potencialidades y, a través del Evangelio, puede tener a Dios.

Estas interacciones de elementos que conforman el concepto de unidad y totalidad humana, son las bases que definen el pensamiento pedagógico de Guarini y le permiten tener una visión de lo que es la educación integral, propia del humanismo (Capitán Díaz, 1984: 324).

Vittorino da Feltre

Vittorino Ramboldini reconocido como Vittorino da Feltre, plantea como fin de la educación el desarrollo total del hombre: cuerpo, mente y carácter. Este desarrollo se plenifica sólo en la acción social y política que lleve a cabo todo hombre. Esta educación panorámica, además, se complementa con la formación del aspecto estético y religioso exenta de dogmatismo. Ahora bien, todos estos aspectos educativos se presentan de una manera integral y no fragmentada. Atiende las diferentes dimensiones de la persona desde un planteo de interacción de las mismas; de este modo, la educación física busca el desarrollo y fortalecimiento del cuerpo para la vida cortesana y como sustento de la educación espiritual, moral y estética del educando.

Da Feltre recupera la retórica desde la mirada de Quintiliano: no es sólo el arte de la elocuencia, sino que exige saber y virtud; además contribuye a la formación de la personalidad (Abbagnano, & Visalberghi, 1964: 150-151).

León Battista Alberti

Otro exponente del humanismo italiano es León Battista Alberti, el cual plantea que el hombre debe preocuparse en el desarrollo del cuerpo y el espíritu como dos elementos propios de la naturaleza humana. En función de esta postura, sostiene que la educación debe promover el desarrollo del cuerpo, la instrucción y la formación moral. De esta manera, el proceso

educativo tiene como meta el abordaje de las distintas dimensiones humanas y debe estructurarse en función de la relación que existe entre ellas. Por ejemplo, la finalidad de la educación física es fortalecer el cuerpo y mantener la salud; por consiguiente, un cuerpo sano y vigoroso ayuda al desarrollo de las facultades espirituales, las cuales predisponen bien para el trabajo de la mente, la vida social y la virtud. Por lo mismo, el estudio de las letras y la cultura humana es necesaria para la vida en sociedad y la adquisición de buenas costumbres.

“No tiene virtud quien no la quiere” sostiene Alberti fiel a la idea renacentista del hombre como “sui fortunae faber”, como arquitecto del propio destino. Pero para querer la virtud, el hombre tiene que aprender a amarla, cosa que no puede ser sin una educación adecuada. (...) Alberti insiste con ahínco en la importancia de la actividad o “ejercicio”, fundándose en preceptos médicos, y declarando “absténgase del ejercicio sólo quien no quiera vivir contento, jocundo y sano” (Abbagnano & Visalberghi, 1964: 145-146).

Baldassare Castiglione

Baldassare escribe una obra titulada “El Cortesano” mediante la cual analiza e idealiza las características y virtudes que debe tener una persona para ser digno de estar en presencia de reyes y príncipes. El cortesano es un ideal de hombre cortés, educado, refinado, elegante y de buen gusto; con una amplia formación literaria, política, civil y moral.

También se ocupa Castiglione, en “El Cortesano” de la educación de la perfecta esposa y compañera: la dama cortesana, cuya presencia, actitudes, maneras, palabras y ademanes serán diferentes a los del hombre, como corresponde a su femineidad, pero su formación “integral”, en fin, ha de ser semejante a la del Cortesano: física, artística y literaria, virtuosa, de buenos modales, piadosa ... pues no es inferior al hombre “ni en genio, ni en talento ni en virtud”.

“Por eso, volviendo á las ecelencias de las mujeres, digo que el señor Gaspar no me dará ningún hombre ecelente, que yo no le dé luego la mujer ó hija ó hermana igual con él en valor, y alguna vez que le lleve ventaja, y más, os hago saber que algunas han sido causa de infinitos bienes á sus maridos, y á hartos dellos han corregido de muchos yerros. Pero siendo, como aquí hemos declarado, las mujeres naturalmente dispuestas á recibir las mismas virtudes que suelen recibir los hombres, y habiéndose visto muchas veces esto por esperiencia, (...), tan cerca de poder igualarse con esta Dama que yo aquí he formado, como hombres de poderse igualar con el Cortesano” (Castiglione, 1873: 317).

c) En Francia

Durante el renacimiento francés se destacaron dos grandes pedagogos, François Rabelais (1494-1553) y Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592), cuyos escritos revelan la idea de una formación completa para el hombre. Este ideal es muy diferente al propuesto por los italianos precedentes. Se trata de un individualismo que busca la mejor manera de organizar la vida privada, haciéndola tan placentera como le sea posible mediante el enriquecimiento cultural como un fin en sí mismo.

François Rabelais

François, famoso por su novela Gargantúa y Pantagruel, plantea una teoría pedagógica, mediante la cual la educación consiste en ejercitar todas las funciones corporales y espirituales para poder obtener un máximo desarrollo. La educación dirigida al cuerpo consta de aseo, habilidades manuales y deporte. También procura el conocimiento en las bellas artes, lenguas, artes liberales, ciencias naturales, derecho civil, medicina, etc. Incluye conocimientos teóricos y prácticos, complementados con la educación religiosa y moral. En síntesis, procura la formación del “*homme complet*” que

debe ser, al mismo tiempo, sabio y virtuoso: la ciencia y la virtud hacen necesariamente libre al hombre ideal, ciudadano en una sociedad perfecta, en donde su naturaleza buena y cultivada hace posible, sin temor alguno, vivir de acuerdo con la máxima "haz lo que quieras".

“Se levantaban de la cama cuando buenamente les parecía; bebían, comían, trabajaban, dormían cuando les venía en gana; nada les desvelaba y nadie les obligaba a comer, beber ni hacer cosa alguna; de esta manera lo había dispuesto Gargantúa.

En su regla no había más que esta cláusula: «Haz lo que quieras».

Porque las gentes bien nacidas, libres, instruidas y rodeadas de buenas compañías, tienen siempre un instinto y aguijón que les impulsa a seguir la virtud y apartarse del vicio; a este acicate le llaman honor. Cuando por vil sujeción y clausura se ven constreñidos y obligados, pierden la noble afición que francamente los inducía a la virtud y dirigen todos sus esfuerzos a infringir y quebrantar esta necia servidumbre, porque todos los días nos encaminamos a lo prohibido, y constantemente ambicionamos lo que se nos niega” (Rabelais, 2013: cap 57).

Michel Eyquem de Montaigne

Otro de los educadores más destacados de la Francia renacentista con un carácter más refinado que Ravelais es, sin lugar a duda, Montaigne. Su planteo puede catalogarse de integral debido a que conjuga tanto lo general con lo humano. En este sentido, lo general permite el acceso a determinados conocimientos que prepararán al hombre para una posterior especialización en una carrera o profesión. *“Se requiere pues una educación que produzca “cabezas bien hechas” no “cabezas bien llenas” (Abbagnano & Visalberghi, 1964: 156).*

El ideal de formación para Montaigne es el “gentilhombre” como fruto de una educación que atienda tanto al cuerpo como al alma en plenitud, a esto

se le añade el sentido integral de la interacción entre ambas partes. Lo integral queda definido en los binomios de entendimiento y voluntad, saber y virtud, ya que la sabiduría hace al hombre mejor y más virtuoso.

“el cuerpo refleja las vivencias del alma, y la armonía y fortaleza del cuerpo infunde, además serenidad en el espíritu. La educación del espíritu engarza con la del cuerpo, pues la buena disposición de la persona no sólo depende del alma, sino del hombre todo”
(Capitán Díaz, 1984: 407).

d) En España

La educación en el renacimiento español se caracteriza por la búsqueda de una formación humana integral basada en los estudios de humanidades. El planteo es el siguiente: la Retórica, considerada como el arte del bien hablar y del pensar coherentemente, implicaría la actitud de hacer el bien y vivir honestamente en una comunidad. Como consecuencia, en la retórica se sintetiza la formación integral del hombre; esto implica el desarrollo equilibrado de todas sus facultades, sea “logos” para el pensamiento y la palabra, “ethos” para la conducta moral y “politeia” para el desempeño social en comunidades. Siempre la retórica es el eje central de concreción del planteo de formación integral, debido a que en ella pueden concentrarse tanto el contenido como la palabra, lo bello y lo bueno, lo lógico y lo estético, lo lingüístico y lo ético (Capitán Díaz, 1984: 349 y 357).

San Ignacio de Loyola.

San Ignacio (1491-1556), fundador de la Compañía de Jesús, propone la formación de un hombre pleno. Su concepto de “integral” plantea los siguientes aspectos: la formación del cuerpo como instrumento del alma. El hombre perfecto es religioso, científico y virtuoso; capaz de interactuar

socialmente. El hombre es considerado como unión de lo natural con lo sobrenatural.

B. La educación integral en el Realismo pedagógico del siglo XVII

Es importante rescatar que este siglo implicó un rápido progreso en muchos de los campos de la ciencia y es una época en que se crearon una formidable cantidad de instituciones que apoyaron el desarrollo científico en Europa, especialmente en el norte.

Las organizaciones facilitaron el intercambio de ideas e información científica-cultural entre los investigadores de distintos países europeos. La currícula universitaria se amplió a nuevos temas científicos, al igual que en las escuelas de nivel medio (Abbagnano & Visalberghi, 1964: 202).

a) Juan Amós Comenio

Juan Amós Comenio (1592-1670) sostiene que la educación y su contenido tienen por objeto la formación de la humanidad del hombre y, como consecuencia, persiguen una educación científica, moral y religiosa. Este es el ideal planteado en su obra *Pansophiae prodromus* escrita en 1639, implica el progreso espiritual, intelectual y moral de todos los hombres, de esta manera se realiza el ideal de *Pansophiae* o “Sabiduría Universal” que favorece al desarrollo de una sociedad cosmopolita feliz, fiel reflejo de la ciudad de Dios. Tanto las ciencias como las artes, lenguas, buenas costumbres y la piedad son los elementos constitutivos del panorama integral de la currícula educativa que cristalizan su aspiración de “enseñar todo a todos”, objetivo final de su obra titulada *Didáctica Magna* (Abbagnano & Visalberghi, 1964: 202).

Comenio, en la *Didáctica Magna*, busca que el hombre sea “erudito” ya que ello demanda el conocimiento de todas las cosas, las artes y la ciencia. Implica una formación científica. “*Al que haya de ir a la escuela reténgasele*

en ella hasta que se convierta en hombre erudito, de buenas costumbres y religioso” (Comenio, 1998: 49).

También sostiene que el hombre debe ser virtuoso, ya que implica costumbres honestas, un ordenamiento de las disposiciones internas y externas de las pasiones. Esto permite un comportamiento moral civilizado “externa urbanidad” (Comenio, 1998: 8).

Otro factor que la educación debe tener en cuenta es la piedad o religión como camino mediante el cual, el alma humana se une a Dios.

En síntesis, la cultura humana debe ser una plena expresión de sabiduría, prudencia y piedad en una inseparable unidad; de lo contrario sólo tendríamos un triste divorcio. Sabiduría, prudencia y piedad reunidas constituyen, pues, el todo que es la cultura.

“Donde quiera que los dichos tres elementos no estén enlazados con diamantino lazo habrá un divorcio desgraciado. ¡Mísera erudición la que no tiende a las buenas costumbres y a la piedad! ¿Qué es la literatura sin buenas costumbres? El que gana en letras y pierde en costumbres más pierde que gana, dice un viejo adagio. (...) Así como las piedras preciosas no se engastan en plomo, sino en oro, y entre ambos irradian con mayor esplendor; así la ciencia no debe juntarse a la disolución, sino a la virtud, y añade honor la una a la otra. Si a ambas se junta la verdadera piedad, completará la perfección. El temor del Señor es el principio y fin de la sabiduría, como también el pináculo y corona de la ciencia, porque la plenitud de la sabiduría es temer al Señor (...). En la escuela deberán enseñarse a todos cuantas cosas hacen referencia al hombre completo, aunque unas hayan de ser después de mayor uso para unos que para otros” (Comenio, 1998: 26).

b) John Locke

El planteo de John Locke (1632-1704) está sintetizado en el concepto de “*Gentleman*”, como un ideal de hombre que satisface el dogmatismo social, político y religioso de Inglaterra. Además viene a evitar el fanatismo siendo el modelo de la nueva sociedad inglesa donde se destaca la libertad, el respeto, la tolerancia, la moral cristiana y una fuerte voluntad por la consecución del bien común.

La educación debe ser física, moral e intelectual. El aspecto físico tiene por objeto el endurecimiento para la educación del carácter. Sostiene la importancia de la adquisición de buenos hábitos desde la juventud, en vez de los deseos de estima y honor propios de la época. Respecto de la educación de la inteligencia, plantea la importancia de la agilidad mental para la resolución de problemas de la vida individual y social (Abbagnano & Visalberghi, 1964: 234).

De aquí que Locke promueve una educación del hombre completo, cuerpo y espíritu. Un espíritu sano en un cuerpo sano es la descripción completa de la felicidad. Cuerpo y espíritu poseen la fortaleza necesaria para llevar a delante la virtud, fin práctico de la educación que destaca al “*Gentleman*”.

La educación física mantiene saludable al cuerpo para ejecutar mejor las órdenes del espíritu, contribuyendo a la felicidad humana.

La educación intelectual prepara al entendimiento para todo un bagaje de saberes propios del “*Gentleman*”, tales como idiomas, literatura y una gran cantidad de disciplinas y saberes generales.

La educación moral es forma de la virtud alcanzada al someter racionalmente, los impulsos o hábitos negativos. La madurez moral hace al “*Gentleman*”, la cual se manifiesta en su firmeza de carácter, prudencia y buenas costumbres en sociedad.

Virtud y fe religiosa son necesarias en el “*Gentleman*” porque Dios es el fundamento de la virtud. La formación moral es utilitarismo teológico ya que

la felicidad humana es la recompensa que Dios otorga a los buenos hombres virtuosos, frente al castigo de los malos.

2.3. *La educación integral en La Edad Contemporánea*

A. Los precursores de la educación integral en Siglo de las luces

Grandes y renombrados son los eruditos que abordaron la idea de una educación integral durante el siglo XVIII, entre los más destacados están Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Immanuel Kant (1724-1804), Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811), Nicolas de Condorcet (1743-1794) y Charles-Maurice de Talleyrand-Périgord (1754-1838).

a) Jean-Jacques Rousseau

El planteo pedagógico de Rousseau está íntimamente relacionado con su interés por el estudio de la naturaleza humana. Parte de la base de que el hombre es bueno por naturaleza y se hace malo por la influencia de la sociedad, perdiendo la libertad natural en manos de la libertad moral en un marco social.

El concepto antropológico de Rousseau tiende a unir al carácter social y moral otras características de la naturaleza humana como la piedad natural respecto a Dios, lo sentimental y lo racional, que debe estar respaldado por los sentidos (Abbagnano & Visalberghi, 1964: 268).

Esta visión polisémica de la naturaleza es de gran interés debido a que le permite acceder a definiciones de los conceptos, es decir, la naturaleza entendida como entidad singular de cada cosa, es lo que hace ser a las cosas tal cual son y obrar en consecuencia. Por lo tanto, es propio del hombre obrar y ser como tal, de acuerdo con su naturaleza. En definitiva, la esencia de la verdadera educación, siendo un producto artificial creado por el hombre, es la que recoge lo propio de lo natural, o sea, lo social, moral, religioso,

sentimental, racional, biológico permitiéndole adquirir una naturaleza de carácter integral.

El Emilio (1762), obra pedagógica por excelencia, plantea una teoría educativa con métodos más permisivos para el trato de los niños y con una mayor orientación psicológica al cuidar la atención de la personalidad individual de cada alumno. El planteo educativo radica en una formación completa, basada en el Naturalismo siguiendo su idea de que el hombre es bueno por naturaleza y se corrompe en el trato con la sociedad.

“Antes que las preocupaciones y las leyes sociales alteren nuestra inclinación natural, consiste la felicidad, así de los niños, como de los hombres, en el uso de su libertad; (...). No pudiendo cada uno de nosotros vivir sin los demás, se torna otra vez miserable y débil. Fuimos criados para ser hombres; las leyes y la sociedad nos han vuelto a sumir en la infancia” (Rousseau, 2000: 79-80).

“Tengo por imposible que en el seno de la sociedad pueda llegar un niño a la edad de doce años, sin que se le dé alguna idea de las relaciones de hombre a hombre y la moralidad de las acciones humanas” (Rousseau, 2000: 99).

“Imitador es el hombre; lo es hasta el animal; la propensión a imitar sale de la naturaleza bien ordenada, pero en la sociedad degenera en vicio” (Rousseau, 2000: III)

b) Immanuel Kant

Para Kant, una idea de educación verdadera es aquella que tienda a perfeccionar todas las disposiciones naturales del hombre. Plantea que en los primeros años de formación...

“...la primera educación sea negativa, es decir, no añadir nada a la naturaleza. Simplemente no perturbarla. Esto significa que ciertos aprendizajes, como el aprender a caminar, deben ser dejados a la lógica de la naturaleza. Aludiendo claramente a Rousseau, Kant plantea evitar el uso de artilugios y dejar que la naturaleza siga sus propios algoritmos” (Nogués, 2007: 2).

“Para enseñar a andar a los niños se emplean ordinariamente los andadores y los carretones. Es chocante que se quiera enseñar a andar a un niño; como si un hombre no pudiera andar por falta de instrucción. (...) Los niños no aprenden con tales auxilios a andar tan firmemente como si hubieran aprendido ellos solos. Lo mejor es dejarles que se arrastren hasta que empiecen a andar poco a poco, por sí mismos. (...) Cuantos más instrumentos artificiales se usen, tanto más dependerá el hombre de ellos” (Kant, 2003: 52-53).

Para Kant, una educación física tiene que tener en cuenta tanto el cuerpo como el espíritu porque son parte de una misma naturaleza humana. El objeto de la educación física es el ejercicio, desarrollo y endurecimiento corporal sin perder de vista el desarrollo de las capacidades del alma tales como el entendimiento, el juicio, la razón, el manejo de las emociones, el conocimiento de la cultura estética, moral y la formación del carácter.

Una educación práctica o moral es necesarias para que el individuo pueda incorporarse a una vida social. Para ello se despliega la habilidad, la prudencia y la moralidad. La habilidad consiste en alcanzar las facultades necesarias para conseguir los fines propuestos. La prudencia es necesaria para inspirar simpatía, cariño y sentimientos de buen ciudadano para poder adaptarse al grupo. Por último la formación práctica o moral que supone la existencia de Dios, la inmortalidad del alma y la libertad, aborda la formación del carácter desarrollando disposiciones que se dirigen siempre al bien.

La educación religiosa está íntimamente ligada a la formación moral y la da la fundamentación. Instruye en las nociones de Dios como Ser supremo, creador, legislador y juez, de ahí que los actos morales queden referidos a Dios.

“La idea de perfeccionamiento moral (y natural) asume otros conceptos como el de felicidad, buena voluntad, progreso y mejoramiento de la raza humana, deseo de hacer del género humano una sola comunidad internacional... que definen analíticamente el fin de la educación. El sentir humanista de Kant va más lejos de la mera integralidad de la educación (cultura física referida al cuerpo y al espíritu, y formación moral, o de la libertad) basta detenerse en el género humano, en toda la raza humana, en el mundo (cosmopolitismo)” (Capitán Díaz, 1984: 349 y 357).

c) Gaspar Melchor de Jovellanos

Reconocido español del siglo XVIII plasmará su concepto de educación humanista en *“Memoria sobre educación pública o Tratado teórico práctico de la enseñanza”* de 1802 y en *“Bases para la formación de un plan general de instrucción pública”* escrito en 1809.

En estas obras, Jovellanos sostiene que la instrucción implica el conocimiento de uno mismo, de la naturaleza y de Dios. Estos saberes de carácter especulativos unidos a las ciencias metódicas como andamiajes racionales para la búsqueda de la verdad (Criado, 1994: 78). El conocimiento de Dios es alcanzado mediante la lógica y la ontología, disciplinas propias de la filosofía. El conocimiento especulativo debe completarse con saberes sociales, de legislación y gobierno: ética natural, moral social, economía pública y política.

“Y como sea constante que el estudio de la ontología conduce inmediata y necesariamente al descubrimiento de una causa

primera y universal objeto de la teología natural; que sobre este sublime conocimiento se levanta de una parte el esto dio de la Religión, perfeccionado por la revelación, y de otra el de la ética natural perfeccionada y santificada también con la doctrina y ejemplo de nuestro Salvador; y finalmente, que siendo inseparables de este estudio el de la moral social, así pública como privada, base y fundamento de la legislación, de la jurisprudencia, de la economía pública, y de la política: es visto ya el punto de unidad á que se debe referir, y la cadena de conocimientos que debe abrazar y enlazar el sistema de la enseñanza especulativa en el gran circulo de las ciencias que se fundan en ella, y de ella se derivan” (Jovellanos, 1840: 21).

Para Jovellanos, el currículum extenso de saberes necesarios para el hombre cobra sentido desde una perspectiva de integral; sin embargo, como ferviente precursor de la Ilustración, Jovellanos se inclina más hacia el estudio de las Humanidades: gramática, retórica, poética, lenguas, lógica, ética social, civil y religiosa.

B. La Francia revolucionaria de Talleyrand y Condorcet

Ambos autores elaboran presentan importantes informes en los cuales especifican la idea de integralidad en la educación.

a) Charles-Maurice de Talleyrand-Périgord

En el *“Informe sobre la Instrucción Pública”* de Talleyrand, el objetivo de la educación está puesto en los aspectos morales, intelectuales y físicos. Estos aspectos se relacionan con las respectivas dimensiones humanas, no de manera aislada, sino con una conciencia clara de relación entre ellas. De esta manera, la educación física brinda la fuerza y salud que benefician al hombre vinculándose con la vida social y la moral. La educación moral permite la

incorporación de principios que afectan a los sentimientos y se apoyan en la razón. La instrucción se completa con el cuidado de las facultades intelectuales que implican a la imaginación (bellas artes y letras), la memoria (lenguas e historia) y la razón (ciencias exactas).

“L'instruction, comme source d'avantages pour les individus, demande que toutes les facultés de l'homme soient exercées; car c'est à leur exercice bien réglé qu'est attaché son bonheur, et c'est en les avertissant toutes, qu'on est sûr de décider la faculté distinctive de chaque homme.

Ainsi l'instruction doit s'étendre sur toutes les facultés, physiques, intellectuelles, morales”³⁷ (Journal des états généraux, convoqués par Louis XVI, le 27 avril 1789, 1791: 420).

b) Marie-Jean-Antoine Nicolas de Caritat, Marqués de Condorcet

El otro gran promotor de la educación integral y pública en Francia es Nicolás de Condorcet. En las “Cinco memorias sobre la instrucción pública” escritas en 1791 plantea que el objetivo de la instrucción es, en la medida que las circunstancias lo permita, promover una educación completa que permita englobar la mayor cantidad posible de aquellos aspectos propios que hacen al hombre: ya sea la instrucción, la moral, la religión, lo social y lo profesional.

“Je suppose qu'un homme ait reçu une éducation complète, et qu'il en ait profité: elle lui a donné le goût et l'habitude de l'application; ses connaissances dans les diverses parties des sciences (...).Qu'il s'occupe de l'éducation de sa famille, des détails d'une administration domestique ; qu'il se livre aux

³⁷ Trad.: La instrucción, como una fuente de beneficios para las personas, exige que todas las facultades humanas se ejerzan; pues está bien establecido que su ejercicio conlleva felicidad; todo ello advierte la certeza de alcanzar la facultad distintiva propia de cada hombre. Por lo tanto, la educación debe extenderse a todas las facultades, físicas, intelectuales y morales.

*travaux nécessaires pour se rendre plus digne des fonctions auxquelles il peut être appelé, ou qu'il se contente d'examiner, de suivre, soit les projets proposés pour l'utilité commune...*³⁸
(O'Connor & Arago, 1847: 324-325).

También en el Informe y Proyecto de Decreto para la Organización General de la Instrucción Pública de 1792, en la declaración de los fines de la instrucción nacional, hace referencia a la importancia del desarrollo de todos los talentos naturales del hombre:

“Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs;
Assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales, auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue de talents qu'il a reçus de la nature; et par là établir, entre les Citoyens, une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi:
*Tel doit être le premier but d'une instruction nationale; et, sous ce point de vue, elle est, pour la puissance publique, un devoir de justice*³⁹ (O'Connor & Arago, 1847: 449).

³⁸ Trad.: Supongo que un hombre hubiera recibido una educación completa, y que hubiera sacado provecho de eso: esa educación le ha dado el gusto y el hábito de la aplicación; sus conocimientos en las diversas partes de las ciencias (...). Ya se ocupe de la educación de su familia, de los detalles de una administración doméstica; ya se consagre a los trabajos necesarios para hacerse más digno de las funciones a las cuales puede ser llamado, o que se contente con examinar, con seguir, sean los proyectos propuestos para la utilidad común ...

³⁹ Trad.: Ofrecer a todos los individuos de la especie humana los medios de proveer sus necesidades, de conseguir su bienestar, asegurar a cada uno este bienestar, que conozca y colme sus derechos y que entienda y colme sus deberes; asegurar a cada uno la facilidad de perfeccionar su industria, de capacitarse para las funciones sociales a que tiene derecho a ser llamado, para desenvolver toda la extensión de los talentos que ha recibido de la naturaleza y para establecer entre los ciudadanos una igualdad de hecho y hacer real la igualdad política reconocida por la ley, tal debe ser el primer fin de una instrucción nacional, un deber de justicia.

C. La Pedagogía Científica y la mirada a lo integral

Este nuevo movimiento pedagógico surgido en el siglo XIX, está caracterizado por la aparición de los sistemas nacionales de escolarización. Sin lugar a duda, los exponentes más representativos de esta postura pedagógica, que pretende dar sustento científico a la educación basándose en la psicología experimental, han sido el famoso pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi y su par alemán Johann Friedrich Herbart.

a) Johann Heinrich Pestalozzi

Pestalozzi plantea una dimensión práctica de las teorías de Rousseau, atenuando aquellos postulados más radicales. Incorpora elementos importantes para la educación social y se preocupa por una educación popular. Sostiene que la educación “es el desarrollo natural, progresivo y sistemático de todas las facultades” (Cordero, 2007: 37), teniendo en cuenta aquellos aspectos intelectuales, físicos morales, religiosos y estéticos.

“La esencia de la ESCUELA PRIMARIA bajo el respecto del desarrollo, es el ejercicio bien dirigido y bien obtenido de todas las facultades: bajo el respecto de la instrucción, es el conocimiento sencillo y puro de los objetos exteriores que componen el horizonte del niño, ó la esfera en que existe.

El maestro, distingue en el niño dos principios de fuerza; las facultades y los sentidos. La escuela primaria debe por esta razón tener en las facultades y en los sentidos las dos esferas que le son propias” (Jullien, 1862: 101-102).

La educación intelectual con fundamento en la experiencia racional se convierte en conocimiento teórico práctico. Esta dimensión técnica es características de un saber verdadero. De esta manera, la educación se basa en un desarrollo armónico de capacidades intelectuales, afectivas y artísticas, sin

perder de vista la necesidad de que el niño adquiriera, progresivamente, el hábito del esfuerzo mediante el trabajo y una educación física.

La educación intelectual y física apunta a un perfeccionamiento del hombre como instrumento de Dios. Para Pestalozzi, los sentimientos morales y religiosos están vinculados y será la religión el medio para lograr una educación moral verdadera (Hernandez Sampelayo Matos y San Juan Fernández, 2012: 41-42).

b) Johann Friedrich Herbart

Herbart diseña una pedagogía sustentada en la ética y en la psicología experimental; hace una discriminación entre la pedagogía como ciencia y el arte de educar. Plantea, además que el fin último de la educación es la moralidad del hombre. La moralidad debe abarcar toda la enseñanza para que tenga valor en sí. La virtud es el fin supremo de la educación.

“El fin de la educación es la virtud. Virtud es la unión de la intención (Einsicht) con la voluntad correspondiente. El propósito, la intención, comprende cinco ideas prácticas, independientes entre sí, más una multitud indeterminada, múltiple; benevolencia natural; atención a las ideas a la vida humana” (Herbart, 1806: 274).

Se trata de una instrucción vasta y equilibrada, con un sentido de integralidad, una instrucción que abarca múltiples dimensiones para conseguir un desarrollo pleno y armónico de la persona. (Hernandez Sampelayo Matos y San Juan Fernández, 2012: 43-44)

“...siendo múltiples las aspiraciones del hombre, tienen que ser múltiples también los cuidados de la educación. (...)... el fin de

la educación se divide en fines de elección (no del educador, ni del niño, sino del hombre futuro) y en fines de moralidad. Estas dos rúbricas principales se presentan inmediatamente á cualquiera que recuerde las más conocidas ideas fundamentales de la moral.” (Herbart, 1806: 45-46).

D. La educación integral durante el Siglo XX

Cada paso en la historia de la educación implica mayor complejización y es, sin lugar a duda el siglo XX, una etapa sumamente rica en descubrimientos e investigaciones sobre la persona como un todo integral. Una característica común de este período de tiempo es la democratización de la educación en países americanos y europeos. Existe una constante lucha por lograr gratuidad y obligatoriedad de la misma, no sólo en el nivel básico, sino también en el nivel medio.

Durante el siglo XX se incrementa significativamente el conocimiento en el campo de la psicología, se aborda al educando de manera científica, se estudia el impacto del ambiente escolar en su educación, se definen los valores y logros de un estudiante normal, subnormal y superdotado a fin de brindarle una educación adecuada. Se complejizan las técnicas pedagógicas con criterio científico, se organiza la educación en relación a criterios socio-económicos, se abren las puertas a un mundo globalizado (Castillo, 2006: 14).

En síntesis, es el siglo XX el que brinda, con mayor certeza, una mirada más integral del hombre y es el siglo XX el que con mayor crudeza ha tratado al hombre como ser unidimensional.

a) Escuela Nueva – Escuela Activa

Este fenómeno educativo trata de darle un nuevo significado a la acción pedagógica. Con sus raíces en Rousseau, Pestalozzi, Montessori, entre otros, este movimiento promueve la atención a lo individual, a lo social, a la

formación física, moral, cultural e intelectual; a su vez, fomenta el trabajo manual, la expresión artística, la formación del sentido profesional y una actitud religiosa no sectaria (Ferrándiz García, 2005: 109).

John Dewey llega a la conclusión que el aprendizaje auténtico se logra mediante la experiencia activa. De cara a una educación integral, resulta coherente, un modo en que se plantean las excursiones al campo, y desde esta situación se atiende simultáneamente a la educación física, al aprendizaje de geografía y a la vida social. La escuela se entiende como una comunidad de trabajo que atiende al crecimiento total de la persona teniendo en cuenta el valor de la experiencia, la coeducación y el servicio educativo que brinda el profesor a sus alumnos (Castillo, 2006: 11, 100, 147).

Cabe destacar la influencia que tuvo este movimiento pedagógico en nuestro país a través de los trabajos llevados a cabo por José Rezzano y su esposa, Clotilde Guillen. Otro de los principales representantes fue Juan Mantovani, quien sostenía que el fin de la educación es *“la conquista de un magnífico equilibrio entre espíritu e instinto, idea y sentimiento, disciplina y libertad, capacidad contemplativa y capacidad de acción”* (Ramallo, 1999: 142).

Para poner en práctica esta nueva tendencia educativa se aplican en 1936 los programas de asuntos que comprendía la enseñanza integrada de educación moral y cívica, instrucción cívica, historia, naturaleza y geografía y trabajo manual educativo, creando en el aula y en la escuela un ambiente vivificante de trabajo (Ramallo, 1999: 142).

b) El hombre omnilateral del Marxismo

El marxismo plantea un hombre que es capaz de desarrollar plenamente la totalidad de sus capacidades y esto le permite llevar una vida plena de bienes materiales y espirituales, disfrutando de su trabajo y su ocio; libre de todo tipo de alienación. Esto es la omnilateralidad presentada como un estado terminal del hombre capacitado plenamente y dispuesto para el trabajo.

“...en la sociedad comunista, donde cada individuo no tiene acotado un círculo exclusivo de actividades, sino que puede desarrollar sus aptitudes en la rama que mejor le parezca, la sociedad se encarga de regular la producción general, con lo que hace cabalmente posible que yo pueda dedicarme hoy a esto y mañana a aquello, que pueda por la mañana cazar, por la tarde pescar y por la noche apacentar el ganado, y después de comer, si me place, dedicarme a criticar, sin necesidad de ser exclusivamente cazador, pescador, pastor o crítico, según los casos” (Marx & Engels, 1974: 34).

La omnilateralidad tiene en cuenta una formación corporal y politécnica con todos los saberes teóricos y prácticos para el desarrollo de la dimensión intelectual, social y moral de la persona (Abbagnano & Visalberghi, 1964: 346).

2.4. *La educación integral en la era postmoderna*

A. El personalismo como fundamento de un humanismo integral

El personalismo nace como una doctrina filosófica en Europa a mediados del Siglo XX. Coloca a la persona en el centro de su estructura conceptual y objetivo principal de reflexión, a tal punto que resalta su valor absoluto como ser libre. Su influencia influyó en acontecimientos tan relevantes como la Declaración de la ONU sobre los derechos humanos, las Constituciones europeas posteriores a la Segunda Guerra Mundial o el Concilio Vaticano II. Sus máximos representantes son los filósofos franceses Emmanuel Mounier (1905-1950) y Jacques Maritain (1882-1973) (Burgos, 2012: 5).

a) Emmanuel Mounier

Mounier sostiene, frente al postulado marxista, que el valor de la persona está por encima del Estado y de cualquier institución o interés económico. A su vez, defiende valores como la intimidad y la libertad individual en tanto que el individuo no debe reducirse a una mera función dentro del Estado.

“...el proceso que nace en cada instante de una toma de mala conciencia revolucionaria, de una rebelión dirigida en primer lugar por cada uno contra sí- mismo, sobre su participación o su propia complacencia en el desorden establecido, sobre la separación que tolera entre aquello a lo que sirve y aquello a lo que dice servir, y que se desarrollará, en un segundo momento, en una conversión continuada de toda la persona solidaria de sus palabras, sus gestos, sus principios, en la unidad de un mismo compromiso” (Mounier en Fazio, 2008: 112).

Aunque no trató de elaborar una teoría pedagógica, abordó los problemas educativos desde una postura antropológica de la persona como un ser en proceso que se está haciendo, por ello la educación tiene la misión del desarrollo del hombre completo, la formación integral del hombre, en pos de la elaboración de una cultura y una civilización temporal construyendo la historia (Prieto, 2009: 100).

b) Jacques Maritain

En la obra de Maritain, el hombre ocupa el centro de la pedagogía de carácter integral que se adapta al hombre real. La educación es a conquista personal que unifica al hombre.

“Lo que vuestra inteligencia y vuestra razón deben conquistar, es algo que no se mide y no se manipula con instrumentos científicos. Es algo que debe ser captado por la fuerza de la razón natural, que nace a partir de lo que ven vuestros ojos y de lo que tocan vuestras manos; un universo de realidades que hace verdadero vuestro pensamiento en virtud de lo que es y no simplemente por efecto de una acción exitosa. Es el universo del ser inteligible y del valor sagrado de la verdad como tal. Entonces mostraréis al mundo cómo la acción humana puede reconciliarse con un ideal que es más real que la realidad y puede ser penetrada por él. Y mostraréis también por qué es posible y razonable morir por la libertad” (Maritain, 1943: 17).

El humanismo integral tiene por objeto establecer un orden fraternal de carácter democrático, cristiano, plural donde la ley reglamenta la libertad humana sin coartarla. Para ello, la educación tiene que superar el individualismo burgués y el totalitarismo colectivista de la “colmena” humana, en pos de una educación integral de la persona humana. Una educación cuya esencia está puesta en el desarrollo de la libertad y de la responsabilidad de la persona, en sus derechos y obligaciones.

“Ha muerto el individualismo burgués. Lo que revestirá capital importancia para el hombre de mañana son las conexiones vitales del hombre con la sociedad, es decir, no sólo con el medio social sino también con el trabajo común y el bien común. El problema consiste en reemplazar el individualismo de la edad burguesa, pero no por el totalitarismo o el colectivismo de la colmena, sino por una civilización personalista y comunitaria fundada en los derechos humanos, que satisfaga las aspiraciones y necesidades sociales del hombre. (...) La educación tiene su propia esencia y sus fines propios. Esta esencia y estos fines, que se refieren a la formación del hombre y a la liberación interior de la persona humana, deben ser conservados, cualesquiera puedan ser las obligaciones impuestas adicionalmente” (Maritain, 1943: 2-4).

Teniendo en cuenta este planteo de educación integral, Maritain explica que la personalidad plena exige una plena conquista del cuerpo y del alma como unidad indivisible en el hombre; para ello es necesaria la transmisión de valores que atiendan a las diversas dimensiones de la persona.

“Resulta, pues, que la idea completa, la idea integral del hombre requerida previamente por la educación no puede ser sino una idea filosófico-religiosa del hombre. Filosófica, porque esta idea tiene por objeto la naturaleza o esencia del hombre; religiosa, por el estado existencial de la naturaleza humana respecto a Dios y por los dones especiales, las pruebas y la vocación implicados en ese estado” (Maritain, 2008: 18).

B. La educación integral en la actualidad

Desde la antigüedad hasta nuestros días sigue patente el deseo del hombre de lograr, a través de la educación, la formación de un hombre completo. Esta es una constante en la historia de la educación tal como hemos visto a lo largo de este punto de estudio teórico. El deseo de Platón de dar la máxima perfección y belleza posible al alma y al cuerpo, considerados como la totalidad de la persona. Comenio que en su *Didáctica Magna* persigue el ideal de enseñar todo a todos, la pansofía. Rousseau, cuyo concepto de formación total implicaba alejarse de toda vana erudición y estudio. Marx, recientemente abordado, cuyo proyecto pedagógico de educación integral marxista propicia la formación de un hombre polivalente capaz de ser conjuntamente pescador, pastor, cazador, hortelano, crítico... sin someterse a la especialización enajenante que impone la división del trabajo. Maritain, con la exigencia de lograr una educación integral como base para el humanismo. Hasta los modelos anarquistas y liberales plantea una educación integral como núcleo central para una revolución social (Gervilla Castillo, 2000: 41).

Es importante considerar que esta idea de plenitud es fruto de una interacción e interrelación propia de la misma naturaleza humana y que se da

en la unidad de la persona. Es decir, no es fruto de una mera yuxtaposición o suma cuantitativas de capacidades. Esta carencia de integración promueve el desarrollo sesgado, unilateral, contrario al desarrollo armónico y ampliamente rechazado por los documentos nacionales e internacionales que proclaman la necesidad de una educación integral.

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (Declaración de los Derechos Humanos, Art. 26 inc. 2).

Hoy en día, lo que por siglos había sido parte de la realidad educativa, cobra relevancia internacional y reconocimiento oficial a través de estos documentos que buscan de manera explícita e implícita la integralidad de la educación.

“El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad” (Declaración de los Derechos del Niño, Ppio. 7).

Para fines de 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó el texto de la Convención sobre los Derechos del Niño. En ella quedan expresadas con mayor claridad las normas establecidas por la Declaración

Universal de los Derechos del Niño y la concepción de integralidad compleja de cada persona. En el preámbulo reza:

“Reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión,

Considerando que el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad,...” (Convención Internacional sobre los Derechos del Niño 1989 Preámbulo).

Es indispensable una educación integral para la formación del ciudadano que encarne estos ideales de hombre moderno occidental, apto para la vida en democracia. Ahora bien, en su artículo 29 donde queda de manifiesto que la educación es el medio para la obtención de este ideal.

“1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;...” (Convención Internacional sobre los Derechos del Niño 1989 Cap. 29).

Así mismo, en la Ley de Educación Nacional Argentina N° 26.206, en su artículo 4, se deja por sentado que el Estado se compromete a proveer una educación integral, permanente y de calidad a todos los ciudadanos argentinos y en el artículo 11 garantiza una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona. Para ello, en el art. 21 se atribuye la responsabilidad

de supervisor y regulador de todas las instituciones educativas. De esta manera, la educación integral es un derecho para todos los alumnos del país según el art. 126. (Ley de Educación Nacional N° 26206, Art 4, 11, 21 y 126)

El concepto de educación integral responde a la esencia de la educación en sí a lo largo de todos los tiempos. La educación buscó educar plenamente a la persona ayudándole a desplegar su potencial para la vida social y natural, esto implica que la educación debe contemplar la totalidad de los valores humanos. (Palacios & Hoz, 1989: 166 vol.2)

Bajo este propósito, el trabajo presentado por el Ministerio de Educación de la Nación, denominado “El desarrollo de capacidades en la escuela secundaria” sostiene que la escuela es el ámbito de formación integral de la persona y que en ella se debe llevar a cabo la formación de las competencias y valores necesarios.

“La escuela es un ámbito de formación integral en la que los estudiantes aprenden a crear vínculos, a establecer un nivel de dependencia o independencia para con los demás, a resolver conflictos o a vivir con ellos, a llegar a acuerdos o explicitar desacuerdos” (Argentina, Ministerio de Educación; UNICEF; OEI & Asociación Civil Educación para Todos. 2010: 33).

En la actualidad, se considera que todas las áreas del conocimiento están compuestas tanto por saberes teóricos como por procedimentales. Además, existe una serie de actitudes y valores propios de cada una de las áreas de conocimiento que resultan parte fundamental de lo que debe aprenderse. De esta manera surgen los diseños curriculares y planificaciones con contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. (Argentina, Ministerio de Educación; UNICEF; OEI & Asociación Civil Educación para Todos. 2010: 13)

En síntesis, la educación integral es y será el eje de la educación a lo largo de la historia del hombre. Sin embargo, es la misma complejidad del hombre la que vuelve tan vasto su campo de estudio. Los modelos axiológicos, basados en los antropológicos, van a definir el modelo de educación integral en cada tiempo y en cada lugar del mundo donde se constituya en el centro de una propuesta formativa. Sin embargo, y esto no debe perderse de vista, siempre es el valor el sustento de toda educación integral. El cuerpo axiológico de cada plan de estudio redefine el modelo de hombre que se quiere formar oscilando entre modelos más complejos a modelos más pobres, dependiendo del nivel cultural de cada sociedad.

3. Crisis de valores y la incertidumbre postmoderna

¿Quién no ha escuchado hablar de la profunda crisis de valores que estamos atravesando? Esta pluralidad cultural alcanzada mediante los avances tecnológicos, genera cambios tales en la sociedad, que la hunde en una profunda crisis de valores. Los valores pierden protagonismo y autoridad frente a los cambios, a lo que se suma también a una crisis de interpretación de valores y conceptualización de su jerarquía (Álvarez Rodríguez, 2003: 102). Los valores se manifiestan exigiendo un orden de prioridades, ya que todos valen, pero no valen lo mismo e incluso, a veces, son incompatibles. Esta jerarquía está de acuerdo con los valores en conflicto y las circunstancias vigentes (Cfr. Cap. 1.5.3).

3.1. *La cultura postmoderna*

La era postmoderna trae consigo el concepto del sujeto. La subjetividad es la caracterización más preeminente de la postmodernidad, ya que esta representa el abandono de ideales, normas objetivas, la idea de verdad en sí, de razón trascendente, autoridad como representante del orden y todos aquellos principios universales e inmutables que dan sentido al pensamiento y el obrar (Herrera, 2004: 234). En síntesis, se da paso a la emotividad, lo irracional y relativo. Cuestiona el principio absolutista de la razón, niega la esencia pura del hombre separada de las circunstancias sociales y la realidad

conocida nunca es objetiva, siempre está teñida de interpretaciones culturales. Según E. Gervilla (1993), los fundamentos de la postmodernidad son cinco: 1° el desencanto de la razón; 2° la pérdida del fundamento (cosmovisiones fragmentadas); 3° incredulidad ante los grandes relatos de la historia; 4° disolución del sentido de la Humanidad; 5° fragmentación moral.

Ahora todo vale, generándose una base pedagógica muy frágil e inestable caracterizada por: una cultura de mosaico, superficial y fragmentada, donde sobreabundan los ideales eclécticos sin densidad ni profundidad, fruto de una razón esquizofrénica. Un profundo individualismo, desvinculado del sentimiento de comunidad en post de la creación de una realidad individual, e incluso, virtual. Un marcado espíritu competitivo, emprendedor e insolidario, donde el yo es el centro de todos los logros personales.

Enrique Gervilla (1993: 184) lo describe con las siguientes palabras:

“La formación personal, fundamentada en los valores y cultura de la postmodernidad, genera un modelo educativo basado en el relativismo, en el presente y en el individualismo hedonista-narcisista. Estos núcleos axiológicos dejan a la educación tan parcial y unilateral como lo fue en la modernidad, si bien en sentido opuesto” (Gervilla Castillo, 1993: 184).

3.2. Relativización de los valores

Toda la fuerza de la permisividad y poca exigencia impactan en la efectividad de la educación haciéndole perder su enfoque, ya que los valores son relativos. Es el relativismo lo que mejor explica a la postmodernidad, ya que permite dejar de lado todo tipo de norma universal y permite un comportamiento desde el deseo y la conveniencia en el que todo está permitido *“todo vale, ahora yo soy el autor de mis propias normas”* (Quintana, 1998: 198-204).

La gran mentira de la postmodernidad está en aceptar que la variedad y diversidad de valores que se puede observar a lo largo del tiempo y de las diferentes regiones, son una prueba contundente de que el valor es relativo y se modifica según las diferentes circunstancias. Este error implica confundir al valor con la valoración. Las valoraciones son las observables y son variables, sin embargo, su variabilidad no afecta la absolutez del valor en sí, ya que está por encima de cualquier variación empírica (Quintana, 1998: 198-204).

Las consecuencias escolares de esta postura axiológica se denomina el método básico de “clasificación de valores” mediante el cual no se transmiten valores a los estudiantes, ya que esto sería considerado manipulación, ni tampoco se busca proponer algunos valores como objetivos a lograr, ya que esto sería considerado autoritarismo; sino que se trata de ayudarles simplemente a percatarse de sus propios valores espontáneos y motivarlos a que los expresen y los realicen. La cuestión es que no hay ningún tipo de aprendizaje axiológico desde el momento que no ha valores que aprender o apropiarse, nuevamente surge el “todo vale” y nada es criticable. El naturalismo espontáneo gana la pulseada y el anarquismo axiológico se impone en la sociedad (Medina, 2000: 6-23).

Esta situación reinante en torno a la concepción de valores sociales, hace prácticamente imposible la educación en valores con premisas distintas, ya que el que pretende salirse de este esquema, suena raro y anticuado; incluso, hasta se lo puede tachar de antidemocrático o “gorila”. Vivimos en una sociedad que no desea que se le hable de estas cosas y muchos de sus docentes tampoco. Este relativismo de valores desencadena un relativismo moral y un relativismo normativo, que los propios medios de comunicación se encargan de propagar bajo el lema de libertad de expresión. Cuantas veces escuchamos estas frases: *“En cuestión de creencias, yo tengo el derecho a decir públicamente lo que quiera y como quiera. Nadie puede venir a decirme que lo que yo pienso o haga está mal”*

3.3. *Cuando las normas morales se relativizan*

Tal como comentábamos en el párrafo anterior, todo relativismo de valores impacta en las normas morales, las cuales no son objetivas ni universales, sino que son construidas por cada grupo social según sus necesidades e intereses. La ética dialógica viene a ser la base de la moral democrática y toda la moral queda reducida a una moral social con leyes de reciprocidad donde no maltrato a nada para no ser maltratado. Es lo más parecido a una moral del egoísmo, consecuente con el contrato social rusioniano. Es una moral mínima ya que niega el ámbito moral personal y toda posibilidad de trascendencia moral. Esto trae como consecuencia la ingenuidad de reducir la educación moral a instrucción moral que sostiene que el mero conocimiento del deber garantiza su cumplimiento, independientemente de cualquier instancia afectiva o de habitualidad (Barrio, 1997: 44).

“...el obrar moralmente bien no sólo supone el reconocimiento de normas consensuadas como respuesta al respeto de unos derechos que permitan hacer lo debido (la ley), sino sobre todo obrar virtuosamente, planteamiento que se suele olvidar cuando se asume que las normas establecidas por consenso aseguran conductas correctas con los demás” (Lazarte Moro, 2005: 141).

Queda por demás claro que esta postura es sumamente pobre respecto del desarrollo moral integral del hombre. Este modelo es el planteado por L. Kohlberg que desarrolló la teoría de una educación moral democrática fundando la escuela de la “comunidad justa” (Lazarte Moro, 2005: 139). En esta institución, las normas morales son consensuadas democráticamente en asambleas estudiantiles. La metodología de argumentación es tan importante para el consenso que lo que se consensua tranquilamente puede ser antiético mientras no perjudique a la “comunidad justa”. Es decir que el robo no es algo malo e inmoral y prohibido en sí mismo, sino que sólo es malo y ha de

prohibirse cuando me molesta a mí. La negociación para el consenso se realiza sin determinar previamente el límite de lo que es y lo que no es negociable.

*“La razón instrumental, presente por la influencia de la ética discursiva como dinámica propia de la comunidad justa, al inspirarse en los intereses de la razón instrumental, culmina en una definición de lo mejor para todos adoptada por consenso”
(Lazarte Moro, 2005: 142).*

3.4. Crisis de autoridad

La autoridad es indispensable en educación, ya que permite que el estudiante supere sus limitaciones ayudado por el maestro. En la medida que el educando tiene limitaciones y falencias el hecho educativo demanda una intervención autoritativa (que no es autoritaria). En el ámbito escolar, espacio donde se trabaja con un gran número de alumnos, es imprescindible que el docente haga uso de un liderazgo eficiente.

El problema es que a nivel social el concepto de autoridad está en crisis y esto repercute con fuerza en las escuelas dificultando su labor institucional. Esto es consecuencia de confundir a la democracia con la falta de autoridad en pos de una tolerancia absoluta e indiscriminada. Cuando nos referimos a la democracia, estamos hablando de la forma más humana y madura de vida social, donde la autoridad no es arbitraria ni despótica ejercida por algún dictador, sino ejercida y controlada por la propia colectividad, pero combatiendo enérgicamente los abusos y desmanes. No significa flojedad social ni tolerancia para todo, sólo se toleran las diferencias y derechos individuales.

Se vuelve muy difícil la democracia para las sociedades inmaduras y acostumbradas a la corrupción, ya que se tiende a cuestionar a la autoridad aun cuando es legítima y conveniente. Estos males se hacen sentir en el seno de la educación cuando los docentes no son acompañados por la autoridad directiva, los directivos no son acompañados por los supervisores y los supervisores por los directores de línea... Tampoco los padres respaldan la autoridad del docente que ya se encuentra sin el apoyo de la autoridad institucional, por lo tanto, si no cuenta con el don de liderazgo natural, se le pone muy difícil gestionar la educación del aula. Esta es una de las principales causas que favorecen el denominado “malestar docente o síndrome de *burnout*” (Marsollier, 2013).

Esta tensión psíquica que se genera en el docente cuando es ofendido, insultado o amenazado por un alumno o los padres, cuando es desautorizado por un directivo cuando intenta corregir o aconsejar a alguno de sus alumnos. En tales situaciones casi nada puede hacer la educación y el educador, y es muy triste este escenario para quien cree en la educación y en su necesidad. En nuestras escuelas, un docente prudente, cede fácilmente ante la presión para no complicarse la vida. Seguro que con sus hijos actúa de otra manera, sin embargo, estos aires libertarios de inmadurez también han calado hondo en la educación familiar (Roustan & Arnau, 1991).

“...se sabe que los padres piensan distinto, se sabe y se acepta que son generaciones diferentes con formas algo distintas de ver el mundo y las cosas, y abandonando la demanda de cambiar dicha situación, parecen instaurarse fórmulas de convivencia menos conflictivas que en épocas pasadas y que redundan en unos índices mejores de satisfacción familiar” (Conde, 1985: 165).

Conclusión

Podemos decir que los valores, sean estos sensibles, útiles, vitales, estéticos, intelectuales, morales y religiosos, están íntimamente vinculados con la institución escolar, su estructura y sus protagonistas, de la misma manera se relacionan con la sociedad en donde se encuentra implantada la institución. Los valores son consubstanciales a la sociedad y sus instituciones, lo que implica que cada escuela sea consciente de los valores que asume como propios y de los antivalores a los que está expuesta (Seibold, 2000: 225).



UNCUYO

UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

Cristián Expósito

TESIS DOCTORAL

**Axiología y Educación Integral en la Formación
del Profesorado**

Un Análisis Psicosocial de Valores Éticos y Profesionales en
Estudiantes y Egresados de Carreras Docentes

TOMO II

Mendoza – Argentina
Abril de 2016

Director: Dr. Rubén Peretó
Co-director: Dra. Roxana Marsollier

Parte II:

Trabajo Empírico, Resultados y
Conclusiones Finales



CAPÍTULO

5

Metodología

1. Diseño Metodológico
2. Descripción de la Muestra
3. Descripción de los Instrumentos de análisis
4. Procesamiento y Análisis de Datos
5. Definición de los ejes de la investigación

Introducción

Durante el desarrollo de la primera parte se han abordado, analizado y justificado todos los conceptos básicos necesarios para el trabajo empírico. Ahora bien, al estudiar la relación existente entre axiología y educación se hace evidente que los valores impactan de alguna manera en el currículum manifiesto y oculto de las instituciones educativas. La axiología, por lo tanto, no es sólo un conjunto de normas inherentes y explícitas de la educación, sino que tiende a trascender más allá de los límites formales. Esta mirada que se hace de la axiología como un elemento vivo del proceso de enseñanza - aprendizaje es posible de ser relevada, interpretada y evaluada con los instrumentos adecuados. Así mismo, cabe destacar que constituye el elemento central al momento de hablar de “criterios de calidad de la enseñanza”, íntegramente relacionado a una educación integral.

Si consideramos que el valor es una cualidad estructural que surge de la relación que existe entre el sujeto y el objeto en una determinada circunstancia, no podemos dejar de inferir que ese compendio de valores propios del educador va a influir en la toma de decisiones curriculares, en la programación de las clases y que propiciará, en consecuencia, una diversidad de situaciones que pondrán al alumno en ocasión de asumir determinados valores. De esta manera se da inicio a nuevos procesos de valoraciones que consolidarán sus propias posiciones axiológicas mediante la impregnación de los valores del profesor.

Es en este sentido que consideramos la estrecha vinculación que existe entre axiología y educación; por ello esta investigación se centra en la figura

del docente ya que el papel que desempeña es crucial para el sistema educativo formal y para la sociedad en sí, como agente trasmisor de valores.

1. Diseño Metodológico

Según su finalidad, el presente estudio se caracteriza por ser una investigación básica orientada a la búsqueda del conocimiento sobre el perfil axiológico de los docentes en ejercicio y formación.

En relación a su profundidad sostenemos que el presente trabajo se caracteriza por ser una investigación descriptiva - explicativa, ya que procuramos trascender el plano de la mera descripción para adentrarnos en una perspectiva más bien explicativa, buscando conocer las posibles relaciones de causa - efecto (análisis cuantitativo) y profundizar en las representaciones sociales que subyacen al mundo de los valores y la educación (plano cualitativo). De esta manera planteamos un diseño metodológico mixto, abordando metodologías cuantitativas y cualitativas.

Trabajamos con fuentes primarias, es decir, a partir del trabajo de campo, mediante la utilización de un instrumento *ad hoc*; esto nos permitió contar con datos concretos extraídos de un determinado lugar en un momento histórico puntual.

2. Descripción de la Muestra

Trabajamos en este estudio con una muestra de 337 personas, entre los cuales contamos con docentes graduados y estudiantes de docencia. El relevamiento lo realizamos en 5 instituciones de formación docente pertenecientes al Gran Mendoza.

Los participantes se caracterizaron por ser todos los sujetos de ambos sexos que se encontraban cursando el espacio curricular más populoso de cada uno de los terceros años de las carreras abordadas por institución. Además, también participaron los profesores de dichas cátedras y todos aquellos dispuestos a colaborar en cada una de los establecimientos educativos. Las edades de los sujetos oscilan desde los 18 años a los 70 años. La aplicación de los cuestionarios fueron siempre personales y voluntarias, aplicando el cuestionario por un entrevistador previamente capacitado. Se realizaron durante noviembre y diciembre de 2014.

El relevamiento se caracterizó por ser un corte transversal específico en los terceros años de los institutos de formación superior docente de mayor trayectoria en la ciudad de Mendoza. La razón por la cual se decidió implementar esta condición tiene que ver con la intención de reducir el margen de error, debido a que el mayor número de desgranamiento se produce en los dos primeros años del cursado. Además, un estudiante de tercer año, en algunos casos, está cursando el último año del ciclo académico formal; esto nos permite trabajar con una persona que prácticamente está lista para enfrentar la vida laboral con su bagaje de valores.

Las instituciones que nos abrieron generosamente las puertas para llevar adelante este estudio fueron: el Instituto de Educación Superior T002 "Tomás Godoy Cruz", el Instituto Superior de Profesorado PT13 "San Pedro Nolasco", el Instituto T068 "Nuestra Señora del Rosario de Pompeya", el Instituto Superior de Formación Docente PT38 "Leonardo Murialdo" y la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales perteneciente a la Universidad Nacional de Cuyo.

El Instituto de Educación Superior N° 9-002 (T002) "Tomás Godoy Cruz", tradicionalmente conocido como Escuela Normal, es una institución de Gestión Estatal ubicada en calle Mitre 929 de la Capital de Mendoza. En la actualidad cuenta con una matrícula de más de 4.000 alumnos regulares y cuenta con 6 carreras de formación docente y una tecnicatura entre otras actividades propias de una institución educativa.

Instituto Superior de Profesorado (PT13) "San Pedro Nolasco" se encuentra ubicado en calle Perito Moreno 1751 de la Ciudad de Mendoza. Es una institución de Gestión Privada y carácter confesional. Cuenta con las carreras de Profesorado en Biología, Matemáticas y Nivel Inicial; además de un ciclo de licenciaturas dependiente de la Universidad del Aconcagua.

El Instituto Superior de Formación Docente y Técnica T068 "Nuestra Señora del Rosario de Pompeya" es de carácter confesional y forma parte del sistema de educación pública de gestión privada de la provincia de Mendoza. Se encuentra domiciliado en calle Patricias Mendocinas 3331 de la ciudad cabecera. Cuenta en la actualidad con cuatro carreras de grado: Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Inicial, Tecnicatura Superior en Asistencia Gerontológica y Postgrado en Educación de Jóvenes y Adultos.

Instituto Superior de Formación Docente PT38 "Leonardo Murialdo" tiene domicilio en Avenida Bandera de los Andes N° 4439 del Departamento de Guaymallén - Mendoza. Es una institución de carácter confesional y forma parte del sistema de educación pública de gestión privada de la provincia de Mendoza. En la actualidad cuenta con las carreras de Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Inicial.

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales perteneciente a la Universidad Nacional de Cuyo está domiciliada en calle Padre Jorge Contreras 1300 del Parque General San Martín en la Ciudad Capital de Mendoza. La institución cuenta con 4 carreras docentes: Profesor de Grado Universitario en Ciencias Básicas, Orientación Biología, Profesor de Grado Universitario en Ciencias Básicas, Orientación Física, Profesor de Grado Universitario en Ciencias Básicas, Orientación Matemática y Profesor de Grado Universitario en Ciencias Básicas, Orientación Química.

Tabla 13: Distribución de la Muestra por Institución

Instituciones	Docentes	Alumnos	Total
Escuela Normal	45	195	240
San Pedro Nolasco	37	19	53
Ntra. Sra. Pompeya	3	21	24
Leonardo Mulialdo	2	7	9
Fac. de Cs. Exactas	8	4	11
Total	95	242	337

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

En la Tabla N° 13 podemos observar cómo se distribuye la muestra en cada institución entre alumnos y docentes en ejercicio. Cabe destacar que algunos de los docentes también son estudiantes, para su consignación como tales se tuvo en cuenta que el ejercicio de la docencia fuera llevado a cabo en instituciones de educación formal con un cargo docente. De esta manera podemos trabajar con una muestra que presenta 95 docentes en ejercicio y 242 alumnos en formación.

3. Descripción de los Instrumentos de análisis

Abordaremos ahora la descripción de los instrumentos de análisis empleados (Cfr. Anexo N° 1) en la investigación, así como de los materiales que componen la encuesta utilizada. Es importante recordar que este trabajo presenta un estudio complejo que aborda varias facetas de los valores, desde conductas, ideas, autopercepciones, hasta representaciones sociales.

En relación a las instancias de análisis, hemos utilizado una serie de instrumentos que admitían el acceso a la información necesaria. Para el análisis de los valores trabajamos con una encuesta de opinión y actitudinal, con pruebas específicas o test de carácter probabilístico y representativo. La encuesta fue semiestructurada y nos permitió fundamentalmente reconstruir los criterios valorativos de los encuestados, así como adentrar en algunos aspectos institucionales. Las características técnicas son las siguientes:

Al comienzo del cuestionario podemos encontrar una sección introductoria compuesta por preguntas de carácter general referidas a aquellos aspectos sociodemográficos, son las denominadas variables de base que permiten cierta caracterización de la población

En el cuerpo del instrumento se trabaja con aquellas preguntas relacionadas a los valores, vamos a tratar de explicar su sentido y pertinencia. Es sabido que para poder abordar sociológicamente a los valores, no es suficiente con el sólo hecho de solicitar definiciones abstractas de lo que está bien y lo que está mal o de lo bueno y lo malo o de lo aceptable o rechazable. Hemos desarrollado un instrumento que nos permite acercarnos al mundo de

los valores del entrevistado a través de planteos más emocionales, en vez de llegar meramente desde lo racional. Algunos valores son muy complejos como para que se manifiesten abiertamente y que se sólo se develan tras actitudes o comportamientos. Existen otras clasificaciones de valores denominados individuales y colectivos, finalistas o instrumentales. De igual modo valores universales o asociados directamente con las emociones. En síntesis, el mundo de los valores es un mundo de compleja definición y se encuentra planteado a lo largo del marco teórico.

En la encuesta se realiza también una valoración pormenorizada sobre la docencia que se caracteriza por ser mixta, es decir que se plantean sobre este tema una serie de preguntas abiertas y cerradas, cualitativas y cuantitativas. Mediante las mismas se abordan aquellos temas relacionados con elecciones de vida, motivaciones, preconcepciones, representaciones sociales, prejuicios y toda una serie de valoraciones sociales, individuales, colectivas y actitudinales.

Respecto de los valores en sí, podemos decir que la encuesta realiza una mirada cualitativa mediante un instrumento denominado “Asociación Libre de Palabras” que buscan profundizar las representaciones sociales, autopercepciones y percepciones colectivas de los diferentes valores y posturas frente a la realidad cotidiana como de los encuestados como educadores.

Otra de las herramientas de recolección de datos que se pone en acción en la encuesta es el conjunto de test de carácter probabilístico y representativo. Algunos de los cuales han sido desarrollados *ad hoc* y otros están planteados desde el modelo teórico específico. A continuaciones presentamos una breve descripción de estos instrumentos.

3.1. Test de Posturas Valorativas:

Este es un instrumento *ad hoc* (ítem 16) basado en el trabajo llevado a cabo por Elzo, J., et al (2000) que se caracteriza por ser un conjunto de

interpelaciones unidimensionales sustentadas, en su gran mayoría por el EVS (*The European Values Study*)⁴⁰. La idea fundamental de este instrumento es situar al entrevistado en una determinada posición definida en sus extremos por dos constelaciones de valores opuestas, lo que se ha dado en llamar los valores más liberales frente a los más conservadores o tradicionales. Este instrumento está complementado por el test de “Posturas Valorativas Relacionadas con los Valores Liberales y Sociales”. Se desarrolla a través de una escala Lickert de 5 opciones que van desde 1 (Totalmente en desacuerdo), hasta 5 (Totalmente de acuerdo).

3.2. Test de Posturas Valorativas Relacionadas con los Valores Liberales y Sociales

Tal como el anterior, este test complementario es un instrumento *ad hoc* (ítem 25) que está basado en el trabajo llevado a cabo por Elzo, J., et al (2000) que se caracteriza por ser una batería de postulados en una serie de pares bipolares, al modo de los diferenciales con frases contrapuestas también sustentadas, en su gran mayoría por el EVS (*The European Values Study*)⁴¹. La idea fundamental de este instrumento es situar al entrevistado en una determinada posición definida en sus extremos por dos zonas de valores opuestos (Cr. Cap. 5.3.7). Ahora el entrevistado tiene que asumir una postura individual de responsabilidades frente al papel del Estado, la libertad sobre la igualdad, el incentivo económico frente a la igualdad de ingresos, etc. También tiene que evaluar el papel de la familia, la idea de la existencia de un Ser Superior, su posición frente a los inmigrantes y una serie de consideraciones que permiten leer, de forma indirecta, estas valoraciones teñidas de polaridad ideológica y política social tan difícil de relevar abiertamente.

⁴⁰ The European Values Study (EVS), Recuperado de: <http://www.europeanvaluesstudy.eu/>

⁴¹ The European Values Study (EVS), Recuperado de: <http://www.europeanvaluesstudy.eu/>

Es necesario tener en cuenta que, este instrumento de carácter cualitativo, será analizado como tal en el capítulo 9 referido a las Autopercepciones Sociales de la Axiología en la Educación.

3.3. Test de Valorativo del Comportamiento

Es test es in instrumento *ad hoc* (ítem 21) basado en el trabajo llevado a cabo por Elzo, J., et al (2000) donde se le propone a los entrevistados una larga serie de ítems relacionados al valor en cuanto comportamiento social. La premisa es la legitimación de conductas mediante una escala Likert de 5 puntos donde 5 implica una total adhesión a ese comportamiento y 1 significa pleno rechazo del mismo. A su vez, la modalidad de pregunta pretende medir juicios de similitud de otra persona con uno mismo, es decir, no plantea preguntas directas al participante. La batería tiene como fondo básico la que propugna el grupo europeo de valores EVS (*The European Values Study*)⁴², que ha sido validada en Europa y, en su mayor parte, en prácticamente todo el mundo, en diferentes estudios. Cabe destacar, que este instrumento plantea comportamientos para los que es probable que hallemos niveles de justificación bajo. Se evalúa con una escala de Likert que va del 5 (se parece mucho a mí) al 1 (no se parece nada a mí).

3.4. Test de Perfiles Éticos:

Test de “Perfiles Éticos”: este instrumento es *ad hoc* (ítem 20) y se fundamenta en el test reactivo de valores de García Hoz (1976), adaptado y utilizado por Casares (1995), Casares y Collados (1998), y posteriormente por el grupo de investigación: “Valores Emergentes y Educación Social” (2001). Las categorías que aparecen en el test, son las mismas que planteamos en el “Modelo axiológico de educación integral”, de Gervilla (2000) (Cfr. Cap. 1.5.1.E). Las categorías de análisis de este test son las siguientes: Valores corporales, intelectuales, afectivos, sociales, ecológicos, morales, religiosos e

⁴² The European Values Study (EVS), Recuperado de: <http://www.europeanvaluesstudy.eu/>

instrumentales. Una de las características más relevantes de este instrumento es que buscamos la respuesta valorativa mediante una frase o refrán popular que es medido por una escala Likert de 5 puntos donde 1 significa que la persona está totalmente en desacuerdo y 5, totalmente de acuerdo.

3.5. Test de Perfiles Pedagógicos

Este es un instrumento *ad hoc* (ítem 28) que continúa la idea del interrogatorio reactivo mediante refranes populares y frases célebres, pero esta vez orientados a la educación. El planteo pretende polarizarse en dos grupos de valores opuestos que van desde el control, la disciplina y un modo de enseñanza rígido a una enseñanza compuesta por la reflexión, la flexibilidad y un aprendizaje significativo. Para una mejor comprensión de este instrumento recomendamos la lectura de los anexos donde exponemos detalladamente los fundamentos de cada ítem (Cfr. Anexo 3.5)

3.6. Portrait Values Questionnaire (PVQ)

El Portrait Values Questionnaire (ítem 19) en su cuarta versión creada en el 2003 por Schwartz en hebreo e inglés, es producto de modificaciones realizadas a the Schawartz Values Survey (SVS) por Schwartz, Lehmann y Roccas, (1999); Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess y Harris (2001). Mide las diez orientaciones básicas del valor que sustenta la teoría axiológica de Schwartz (Cfr. Cap. 2.4.7). Este cuestionario consta de una versión masculina y otra femenina, está escrito originalmente en hebreo e inglés, sin embargo existen dos trabajos de adaptación transcultural que hemos utilizado como sustento teórico, uno es el de Esperanza Palencia (2006) y el otro es el de los investigadores argentinos Castro Solano y Martín Nader (2006). Este instrumento es la versión más extensa que contiene 40 ítems que miden juicios de similitud de otra persona con uno mismo, es decir, no plantea preguntas directas al participante. Se evalúa con una escala de Likert que va del 6 (se parece mucho a mí) al 1 (no se parece nada a mí).

3.7. Escalas de Diferencial Semántico

La herramienta del Diferencial Semántico fue propuesta por Osgood y colaboradores en la década de los '50 y definida como un instrumento para medir el significado de las palabras. La herramienta permite que los participantes evalúen cuantitativamente un concepto en diversas escalas de adjetivos bipolares. Este tipo de escalas permiten medir tres aspectos: 1. la evaluación que hace la persona del objeto o concepto -por ejemplo, bueno-malo, regular-irregular-; 2. la percepción de su potencia -por ejemplo: fuerte-débil, grande-chico- y 3. la percepción de la actividad del mismo -por ejemplo: activo-pasivo, rápido-lento- (Quintanar, et al 2000; Ignacio, 2011).

En nuestro estudio, desarrollamos tres instrumentos *ad hoc* que se caracterizan por presentar una batería de valores de pares bipolares contrapuestos, al modo de un Diferencial Semántico. El primero de los instrumentos, es el planteado anteriormente (Cfr. Cap. 5.3.2). El segundo (ítem 26) plantea una serie de valores y antivalores referidos a la sociedad actual, donde el participante tiene que asumir una postura individual y asignar una calificación a su entorno social. De igual modo se le solicita una evaluación, mediante un tercer instrumento de similares características (ítem 27), a la educación de nivel medio. En ambos instrumentos se utilizaron 5 rangos evaluativos entre los opuestos bipolares.

3.8. Análisis Lexicométrico

El Análisis Lexicométrico es una herramienta de análisis que permite el tratamiento cuantitativo de una información originalmente cualitativa, en nuestro caso, frases que constituyen las respuestas a preguntas abiertas. A través de este análisis podemos mantener el dato estadístico (frecuencia de aparición de la respuesta) pero sin alterar la naturaleza de la información (ítems 10, 11, 12, 13, 14 y 15).

Desde el punto de vista de la psicología, el Análisis Lexicométrico nos permite identificar un conjunto de regularidades entre las expresiones analizadas, lo que devela estructuras que si bien son manifestadas en forma individual, responden a las percepciones sociales del grupo al que pertenecen. Es decir, el análisis frecuencial, permite observar un conjunto de regularidades que develan estructuras más o menos colectivas, comunes o marcos compartidos por los sujetos. Para el Análisis Lexicométrico tomamos en cuenta las expresiones textuales de los participantes donde justifican el por qué la sociedad percibe positiva, mediocre, negativamente o indiferentemente a la docencia. El tratamiento de las respuestas constituye un trabajo artesanal de análisis minucioso de las expresiones vertidas por los participantes, las que se desglosan en expresiones más específicas que son posteriormente categorizadas.

3.9. Asociación libre de palabras

La Asociación libre de palabras es una herramienta significativa en el análisis de las representaciones sociales (Abric, 2001). La técnica permite que los participantes asocien espontáneamente distintos términos, nociones, adjetivos a un concepto inductor considerado relevante a los fines de la investigación. El análisis de estas palabras asociadas permitirá tener acceso al núcleo del contenido de la representación. Una vez obtenida la matriz de términos asociados, se trabaja en la categorización de los mismos, tratando de encontrar similitudes y coherencias. Las categorías pueden ser trabajadas de forma emergente, según el aporte de los datos obtenidos, o bien pueden ser tomadas categorías *a priori*, como en nuestro caso, a efectos de contrastar la teoría de referencia. En nuestra investigación tomamos como teoría de referencia la categorización de valores propuesta por el Dr. Gervilla (1991) en relación con los conceptos inductores: “valor” (ítem 17), “hijos” (ítem 23), “estudiantes” (ítem 22).

4. Procesamiento y Análisis de Datos

4.1. Software utilizado

Para llevar adelante las tareas de procesamiento y análisis de datos fue necesario la utilización de software apropiados para la estadística. Pasamos a enunciarlos a continuación:

- IBM® SPSS® *Statistics is the world's leading statistical software*. En un principio el acrónimo refería *Statistical Package for the Social Sciences*. Es un programa estadístico informático utilizado para la administración de la base de datos.
- Microsoft® Access®: sistema de gestión de bases de datos incluido en el paquete informático de Microsoft® Office®. El uso que se le dio es como gestor de datos recopilador de información.
- Microsoft® Excel®: es una aplicación distribuida por Microsoft® Office® para gestionar hojas de cálculo, diseño de tablas dinámicas bivariadas y desarrollar gráficas de gran calidad para la explicación de los datos.
- Stats 2.0: Este programa estadístico perteneciente a la organización Decision Analyst® está diseñado para analizar datos

de manera simple. Posee múltiples funciones incluyendo: número generador aleatorio, tamaño de la muestra, media, desviación estándar, error estándar y el rango, el error estándar de una proporción, pruebas de significación, correlación, tabulación cruzada, análisis factorial, regresión múltiple y análisis de conglomerados.

- Apps for Work Google®: Son un conjunto de herramientas de Google®. En este trabajo hemos utilizado Hojas de Cálculo, Google Driver y los Formularios que permiten elaborar encuestas personalizadas *on line*, procesamiento y graficación de los datos mediante las Hojas de Cálculo Google®. Esta Apps permite la distribución mediante correo electrónico, Facebook® y redes sociales basadas en Android®.

4.2. Herramientas cualitativas

Los instrumentos cualitativos utilizados en esta investigación son el Análisis Lexicométrico, la Asociación libre de palabras y el Diferencial Semántico. Veamos qué implicó cada uno de ellos

- Análisis Lexicométrico: en la encuesta de carácter semiestructurado, se introdujo una pregunta abierta destinada a recuperar la percepción de los participantes respecto de la vocación docente, la formación recibida, las fuentes de valores y antivalores, y la opinión que tiene la sociedad sobre la docencia. Las respuestas a estas preguntas fueron tratadas mediante el Análisis Lexicométrico, técnica que permite trabajar con las expresiones literales a efectos de detectar regularidades y establecer a posteriori categorías que marcarán las prioridades de cada uno de los grupos (Cfr. Capítulo 9.1.3).
- Asociación Libre de Palabras: trabajamos con valores asociados a tres nodos conceptuales claves, estos fueron: “valor”,

“alumnos” e “hijos”. Se solicitó a cada participante que expresara 3 valores en orden de importancia asociados a los nodos enunciados precedentemente. Una vez reunida la información se trabajó con las categorías emergentes, teniendo en cuenta la aparición y el orden de importancia otorgado a cada grupo (Cfr. Capítulo 9.3.3).

- **Diferencial Semántico:** es un instrumento cualitativo de evaluación psicológica que plantea que un concepto adquiere significado cuando un signo (palabra) puede provocar la respuesta que está asociada al objeto que representa; es decir, se reacciona ante el objeto simbolizado. Este instrumento pertenece al conjunto de técnicas subjetivas que permiten definir perfiles psicológicos, es una técnica desarrollada por Charles Osgood, George Suci y Percy Tannenbaum. (Cfr. Cap. 5.3.7).

4.3. Herramientas Cuantitativas

La metodología cuantitativa permite trabajar con números y datos empíricos específicamente estadísticos centrada en aspectos observables. La encuesta de carácter semiestructurado cuenta con una batería de test específicos que nos posibilita acceder a información relevante referida a los núcleos centrales del análisis de este trabajo sin perder de vista aquellas características pertenecientes a las variables de base.

Análisis Factorial

- Se verifica la validez del constructo, que es la estructura subyacente a la matriz de datos, mediante una Análisis Factorial calculando el conjunto de dimensiones latentes (factores) mediante el análisis de la estructura de las interrelaciones. Para

ello se desarrolla una Matriz de correlaciones Kaiser-Meyer-Olkin, un análisis factorial exploratorio con rotación Varimax con una prueba de esfericidad de Bartlett, para obtener una matriz de carga factorial.

- Una vez definido los factores se realizan las pruebas de confiabilidad mediante el cálculo de los Alpha de Cronbach. La confiabilidad nos permite establecer si las mediciones de las variables son estables y consistentes para que existan correlaciones entre ellas.
- El análisis de homogeneidad de los ítems permite, mediante el cálculo de la correlación biserial corregida entre cada ítem y la puntuación total de la dimensión correspondiente, observar si una variable unitaria o el ítem va en el mismo sentido del instrumento.
- Análisis de discriminación de los ítems permite verificar, mediante la t de Student, el potencial de cada ítem en relación a la totalidad del instrumento, se supone que cada ítem debe tener una relación proporcional respecto de lo que pretender medir el instrumento.

Análisis Descriptivo

- Descripción de Resultados: Con los factores definidos se aplican los estadísticos descriptivos por dimensión de la variable. Cada uno de las variables de base se cruza con cada factor de análisis.

Análisis Bivariado

- Pruebas Paramétricas: aplicamos la t de Student para ver si dos grupos difieren entre sí respecto de sus medias. Realizamos un

análisis de varianza unidireccional (ANOVA) para comparar varios grupos entre sí respecto de sus medias y varianza, es decir se analizan varios grupos en una misma variable ampliando la prueba *t* obteniendo una variable categórica. También realizamos una prueba de diferencia de proporciones para analizar si los grupos difieren significativamente entre sí, sean estas variables de razón o intervalar.

- Pruebas no Paramétricas: prueba χ^2 (coeficiente de contingencia cuadrática) que permite analizar si existe asociación significativa entre distintas variables. Otro coeficiente de contingencia utilizado en relación con χ^2 es la V de Cramér que, como unidad de medida simétrica, permite analizar la intensidad de la relación significativa arrojada por χ^2 .
- Coeficiente de correlación de Pearson: nos indica la fuerza y la dirección de una relación lineal y la proporcionalidad entre dos variables estadísticas. La correlación entre dos variables no implica, por sí misma, ninguna relación de causalidad.

Análisis Multivariado

- Análisis Cluster, también conocido como Análisis de Conglomerados de K medias, Taxonomía Numérica o Reconocimiento de Patrones, es una técnica estadística multivariante cuya finalidad es dividir un conjunto de objetos en grupos (cluster en inglés) de forma que los perfiles de los objetos en un mismo grupo sean muy similares entre sí (cohesión interna del grupo) y los de los objetos de clusters diferentes sean distintos (aislamiento externo del grupo).

En nuestro trabajo, será utilizado como técnica de agrupación de caso, el análisis de conglomerados de K medias es similar al análisis discriminante. Sin embargo, mientras que el análisis

discriminante efectúa la clasificación tomando como referencia un criterio o variable dependiente (los grupos de clasificación), el análisis de conglomerados de K medias permite detectar el número óptimo de grupos y su composición únicamente a partir de la similaridad existente entre los casos; además, el análisis de conglomerados no asume ninguna distribución específica para las variables.

5. Definición de los ejes de la investigación

Debido a la riqueza de análisis y estudios que componen este trabajo, es que hemos decidido organizarlos mediante una serie de ejes que tienen por objeto delimitar el problema y el campo de la investigación.

- Eje 1: Variables de base
- Eje 2: Posturas Valorativas (Metodología Cuantitativa)
- Eje 3: Perfiles Éticos y Pedagógicos (Metodología Cuantitativa)
- Eje 4: Perfil Psicosocial (Metodología Cuantitativa)
- Eje 5: Autopercepciones Sociales de la Axiología en la Educación (Metodología Cualitativa)

5.1. Variables de base

Son aquellas dimensiones de análisis que independientes de este estudio, es decir que ya están dadas en la realidad y no dependen de las variables que son objeto de estudio. Las variables independientes o de base abordadas en la investigación son:

- Género: indica si el sujeto encuestado es hombre o mujer. Esta variable tiene dos categorías: femenino y masculino.
- Edad: cantidad de años cumplidos que tiene el sujeto al momento de realizar la encuesta.

- Estado Civil: indica la condición del sujeto entrevistado con respecto a los derechos y obligaciones civiles. Guarda relación a su condición de soltería, matrimonio, divorcio, vida en pareja, etc. al momento del relevamiento.
- Hijos: cantidad de hijos a la fecha de la encuesta.
- Nivel Académico: indica el máximo nivel de instrucción adquirido por el sujeto al momento del relevamiento. Esta población se caracteriza por tener, al menos el nivel superior incompleto.
- Situación Laboral: se refiere a si desempeña algún trabajo remunerado o está desocupado.
- Carrera: hace referencia a la carrera docente y/o de profesorado elegida por el encuestado.
- Institución Educativa: se refiere al establecimiento educativo superior en el que recibe o recibió su formación docente.
- Tipo de Gestión: indica si la institución académica está bajo un modelo de gestión estatal o privado.
- Docente/Estudiante: esta variable discrimina si el encuestado ejerce la docencia o estudia docencia o si es docente estudiante.

5.2. Posturas Valorativas

Las Posturas Valorativas nos permiten analizar y comprender posicionamientos ideológicos y comportamentales relacionado con los valores. A este estudio llegamos mediante la implementación de tres test: “Posturas Valorativas”, “Posturas Valorativas Relacionadas con los Valores Liberales y Sociales” (Diferencial Semántico) y el test “Valorativo del Comportamiento”, ampliamente explicados en este capítulo (Cfr. 5.3.1-3).

Este eje pretende poner en claro ciertos posicionamientos teóricos sobre el valor. Es una realidad, el hecho de que la gran mayoría de las personas saben qué es un valor, sin embargo, no pueden definirlo abiertamente cuando se les pregunta. Uno de los problemas más agudos de solicitar una definición de valor estriba en el hecho de exponer al sujeto encuestado a que revele su propio sistema de valores el cual, orienta y rige el comportamiento específico de la persona. La idea de aplicar estos instrumentos es lograr esbozar esa definición extrayendo los perfiles valorativos de la muestra.

De ahí que este eje, compuesto por tres instrumentos *ad hoc*, contiene toda nuestras expectativas de que sea un motor de generación de factores específicos que delimiten perfiles valóricos para el desarrollo (junto con los otros instrumentos) de un modelo integral axiológico.

5.3. Perfiles Éticos y Pedagógicos

El análisis de perfiles éticos y pedagógicos tiene por finalidad descubrir ciertas características valóricas de la persona que evidencian modos de valorar y educar. Este eje está compuesto por dos test, el de “Perfiles Éticos”, propiamente dicho que está fundamentado en el test reactivo de valores de García Hoz (1976), adaptado por Casares (1995), Casares y Collados (1998), y posteriormente por el grupo de investigación: “Valores Emergentes y Educación Social” (2001)⁴³. El otro test que conforma este eje es el “Test de Perfiles Pedagógicos”, que pretende polarizarse en dos grupos de valores opuestos que van desde el control, la disciplina y un modo de enseñanza rígido a una enseñanza compuesta por la reflexión, la flexibilidad y un aprendizaje significativo.

⁴³ Casares García, P. M., Carmona Orantes, G., & Martínez-Rodríguez, F. M. (2010). Valores profesionales en la formación universitaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(SPE.), 1-15.

5.4. Perfil Psicosocial

Este eje pretende descubrir posibles orientaciones básicas valorativas sustentadas por la teoría axiológica de Schwartz (Cfr. Cap. 2.4.7). Consta de un único instrumento el “*Portrait Values Questionnaire*” (PVQ) (Cfr. Cap.5.3.6)

5.5. Autopercepciones Sociales de la Axiología en la Educación

Este eje de carácter cualitativo, será ampliamente desarrollado en el capítulo 9 del presente trabajo. Se caracteriza por abordar tres nodos de estudio, 1. La profesión docente, 2. Escuela y sociedad, 3. Valores y fuentes.

Cada nodo de estudio está compuesto por diferentes instrumentos de recolección de información que demandan lecturas propias, en el plano de metodologías cualitativas. Esto permite una riqueza exclusiva del estudio, brindando una serie de respuestas y percepciones mucho más cercanas a las personas participantes. Cabe resaltar, que esta información permite enmarcar y dar un halo de entidad a muchas de las caracterizaciones cuantitativas obtenidas en otros análisis.

CAPÍTULO

6

Aproximación Descriptiva

1. Variables Sociodemográficas y Situacionales
2. Posturas Valorativas
3. Perfiles Éticos y Pedagógicos
4. Perfil Psicosocial

Introducción

En este capítulo abordamos aquellos aspectos descriptivos del análisis llevado adelante en la Encuesta de Valores Docentes. El trabajo está planteado desde los ejes de análisis detallados en el capítulo metodológico (Cfr. Cap.5.6), excepto el último de los ejes denominado “Las Representaciones Sociales Relacionadas con la Axiología”, debido a que su análisis mixto demanda un capítulo aparte.

Con la intención de sintetizar y sistematizar la información de forma clara, a continuación presentamos un esquema con la estructura de trabajo a seguir:

1. Análisis descriptivo de las Variables de Base que nos permiten comprender la situación sociodemográfica de la población, estas son: Género, Edad, Estado Civil, Hijos, Nivel Educativo, Carrera y Situación Laboral.
2. La descripción de las Posturas Valorativas que nos permiten comprender posicionamientos ideológicos y comportamentales relacionado con los valores. Este modelo está compuesto por tres de los test aplicados, el test de “Posturas Valorativas” y el test “Valorativo del Comportamiento”
3. El análisis de los Perfiles Éticos y Pedagógicos nos permite acceder a la comprensión de perfiles axiológicos propios a una educación integral. Este modelo está compuesto por los test de Perfiles Éticos y el test de Perfiles Pedagógicos.

4. La descripción del Perfil Psicosocial de la población encuestada lo medimos sólo por el *Portrait Values Questionnaire* (PVQ). Este modelo evalúa la orientación valórica de las personas en el trabajo, en las relaciones familiares y en la vida social.

1. Variables Sociodemográficas y Situacionales

Abordamos en este punto las principales características sociodemográficas y situacionales que identifican a las personas que conforman la muestra. Mediante estas características podremos identificar el perfil axiológico de docentes y estudiantes de carreras afines a la pedagogía.

Cabe destacar que la muestra está compuesta por 337 personas que trabajan y/o estudian en instituciones públicas y confesionales de gestión privada.

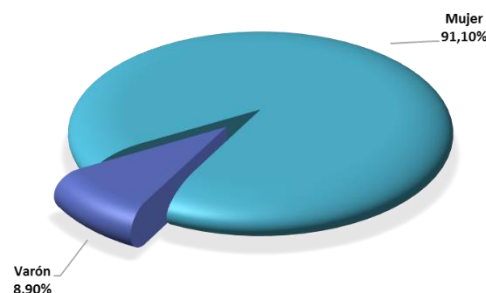
En este punto analizaremos los datos extraídos de las variables de base Género, Edad, Estado Civil, Hijos, Nivel Educativo, Carrera y Situación Laboral.

1.1. Género

La muestra que abordamos se compone de un total de 30 varones y 307 mujeres, entre profesores y estudiantes.

La distribución es significativamente irregular ya que el 91,10% de la población encuestada son mujeres y sólo un 8,90% son varones, lo que

Gráfico 1: Distribución de la muestra por Género



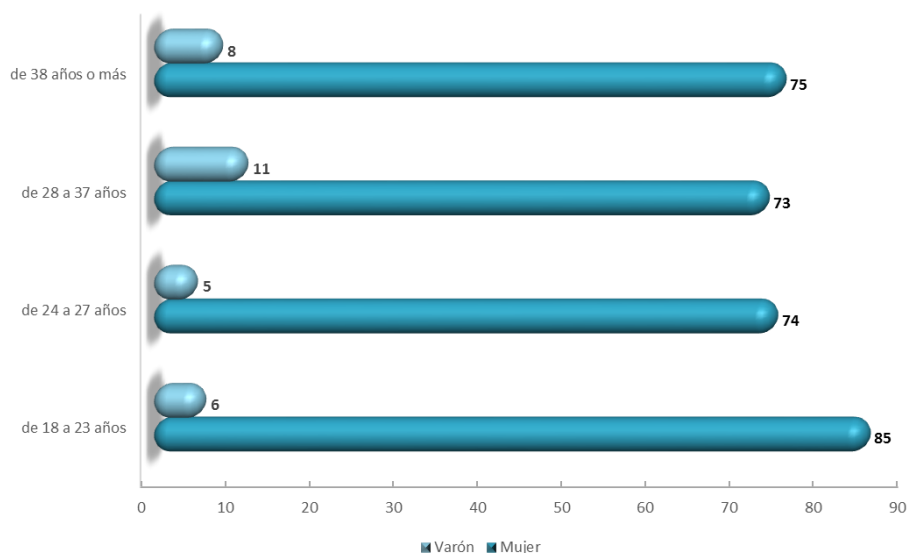
Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

indica que la docencia sigue siendo una carrera mayoritariamente elegida por mujeres.

1.2. Edad

Las edades de la muestra oscilan entre los 18 y 70 años, para un trabajo más acotado, realizamos rangos con tres cortes basados en percentiles iguales. Los rangos van de los 18 a 23 años, que se caracteriza por ser una población de 91 estudiantes y sin egresados. El segundo rango va de los 24 a 27 años que es una población mixta de 79 miembros entre estudiantes y docentes egresados, el tercer rango va de los 28 a 37 años es un grupo de 84 personas en el que podemos encontrar docentes con más de cinco años de trayectoria. Por último tenemos el cuarto rango que va de los 38 años en adelante con un total de 83 individuos entre los cuales podemos encontrar la mayor cantidad de años de experiencia docente.

Gráfico 2: Distribución de Género por Rango de Edad

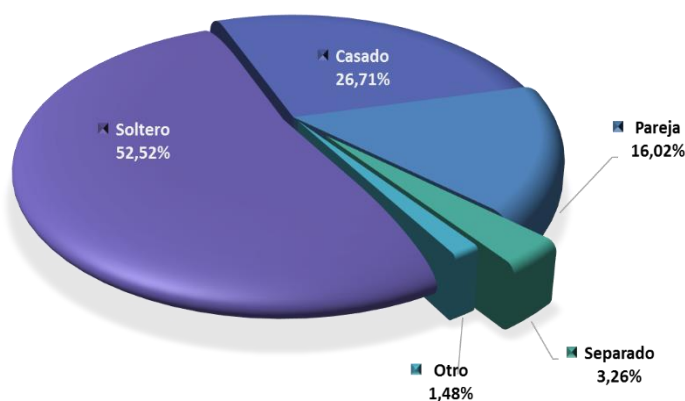


Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

1.3. Estado Civil

La variable “Estado Civil” se divide en cinco subcategorías denominadas: Soltero, Casado, Pareja, Separado y Otro.

Gráfico 3: Estado Civil



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

El amplio porcentaje de participantes solteros supera el 50% de la población encuestada. A su vez, entre casados y personas en pareja, suman un total de 42,73%. El resto no supera el 5% de toda la muestra.

A continuación podemos observar la tabla N° 14 donde se cruzan las tres variables. Género, Edad y Estado Civil.

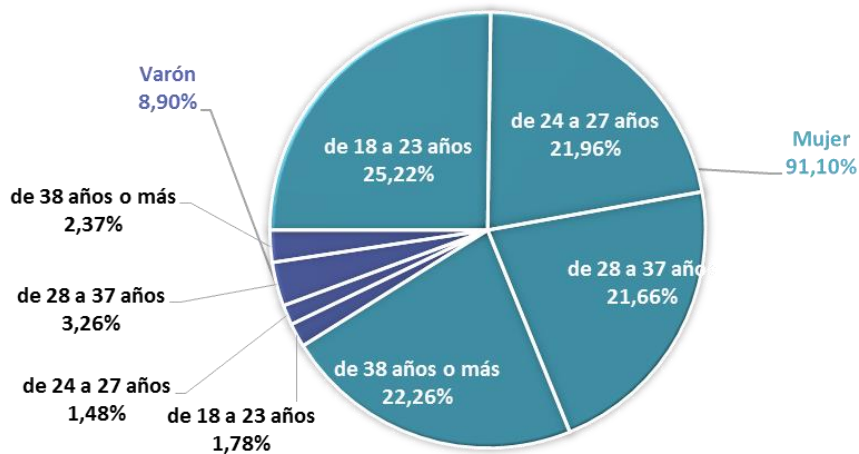
Tabla 14: Género, Edad y Estado Civil

	de 18 a 23 años	de 24 a 27 años	de 28 a 37 años	de 38 años o más	Total general
Mujer	85	74	73	75	307
Soltero	72	45	32	10	159
Casado	3	9	23	46	81
Pareja	8	19	15	10	52
Separado		1	1	8	10
Otro	2		2	1	5
Varón	6	5	11	8	30
Soltero	6	5	6	1	18
Casado			4	5	9
Pareja			1	1	2
Separado				1	1
Total general	91	79	84	83	337

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Los datos presentados en el gráfico N° 4 presentan una distribución real de los rango de edades por cada género, 30 varones y 307 mujeres

Gráfico 4: Muestra Distribuida en Género por Rango de edades

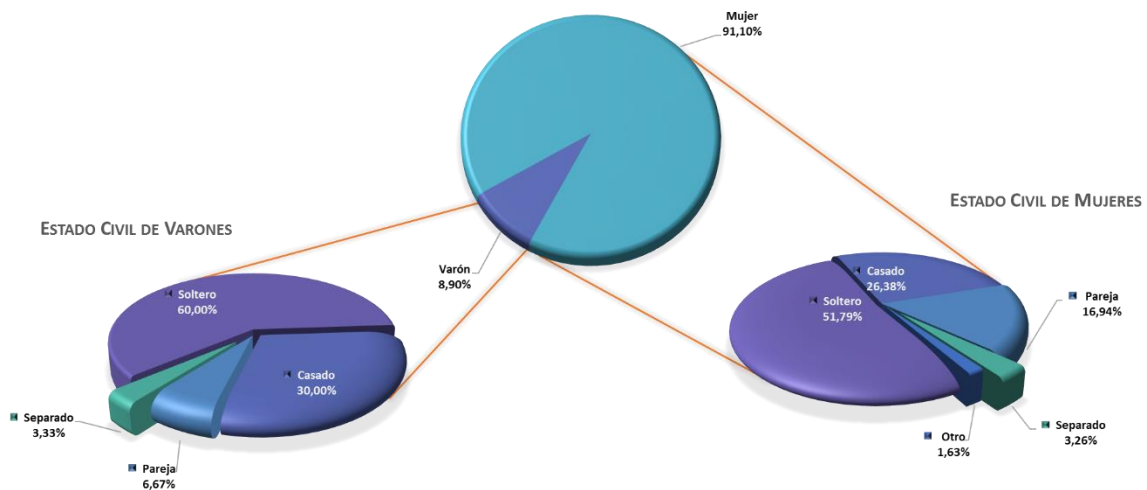


Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Los datos en el gráfico N° 4 tienen la singular característica de presentar la distribución de los rangos de edad por cara género teniendo en cuenta la proporción distributiva tanto en varones como en mujeres.

Según los datos analizados, observamos que el 91.10% de los encuestados son mujeres cuyas edades se reparten en cuatro rangos homogéneos. Los varones relevados alcanzan a un 8.90% cuyas edades son menos homogéneas por rango debido al escaso número de sujetos (30 hombres frente a 307 mujeres) encuestados.

Gráfico 5: Estado Civil por Género



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

En relación con el Estado Civil de la población encuestada, los datos indican un total de 159 (51,79%) mujeres solteras frente a 18 varones solteros (60%), 81 mujeres casadas (26,38%) contra 9 varones casados (30%), 52 mujeres en pareja (16,94%) y 2 varones (6,67%), 10 mujeres separadas (3,26%) contra 1 varón separado (3,33%); y por último tenemos a 5 mujeres en otra situación no consignada por la encuesta, lo que equivale a un 1,63%.

1.4. Hijos

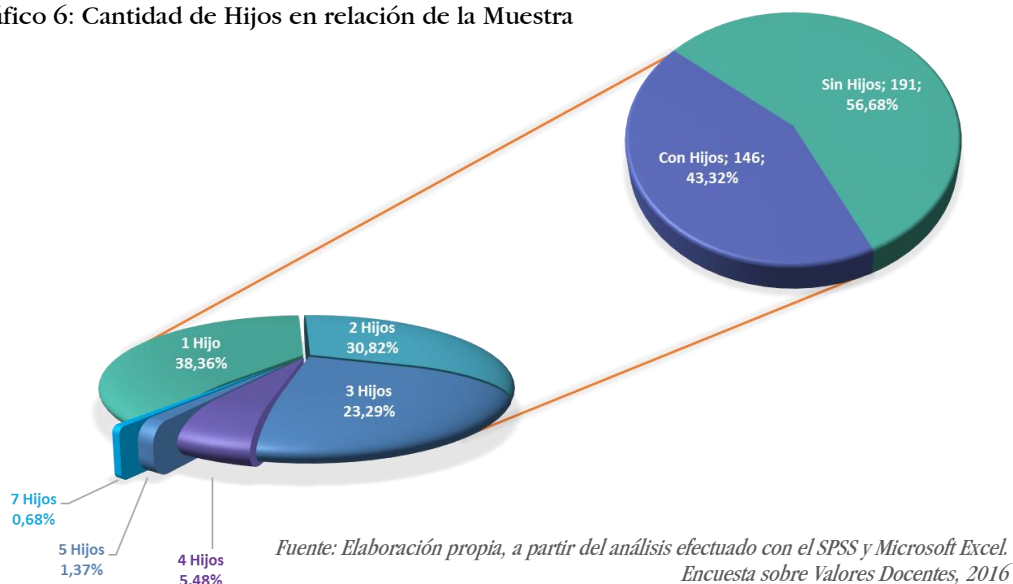
Esta variable la analizamos en relación a la edad de la muestra con el objeto de entender cuál es la distribución de la misma.

Tabla 15: Cantidad de Hijos por Género y Rango de Edad

Etiquetas de fila	de 18 a 23 años	de 24 a 27 años	de 28 a 37 años	de 38 años o más	Total general
Mujer	85	74	73	75	307
Sin hijos	79	53	33	8	173
1 Hijo	6	19	18	10	53
2 Hijos		2	13	27	42
3 Hijos			7	21	28
4 Hijos			2	6	8
5 Hijos				2	2
7 Hijos				1	1
Varón	6	5	11	8	30
Sin hijos	6	5	6	1	18
1 Hijo			2	1	3
2 Hijos			1	2	3
3 Hijos			2	4	6
Total general	91	79	84	83	337

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Gráfico 6: Cantidad de Hijos en relación de la Muestra



El Gráfico N° 6 nos permite apreciar cuál es la parte de la población encuestada que tiene hijos, a su vez, la cantidad de hijos por persona relevada en la muestra. De las personas encuestadas, el 43.32% tiene hijos, frente al 56.68% que no tiene hijos. De ese 43.32%; el 38.46% tiene sólo un hijo, el 30.82% tiene 2 hijos y el 23.29% tienen hasta 3 hijos. El resto, un, 7.53% tienen más de 3 hijos.

1.5. Nivel Educativo

Mediante esta variable comparamos los niveles educativos alcanzados por la población encuestada, cabe recordar que trabajamos con personas que mínimamente tienen un nivel educativo de terciario incompleto. En las tablas N° 16 y 17 podemos observar como es la relación entre Nivel Educativo Superior Completo e incompleto, Terciario, Universitario y posgrado; y cuál es su relación con Rango de Edad y Género en valores absolutos.

Tabla 16: Nivel Educativo Superior por Género y Rango de Edad

Etiquetas de fila	de 18 a 23 años	de 24 a 27 años	de 28 a 37 años	de 38 años o más	Total general
Mujer	85	74	73	75	307
Superior Inc.	85	63	52	33	233
Superior Comp.		11	21	42	74
Varón	6	5	11	8	30
Superior Inc.	6	4	7	3	20
Superior Comp.		1	4	5	10
Total general	91	79	84	83	337

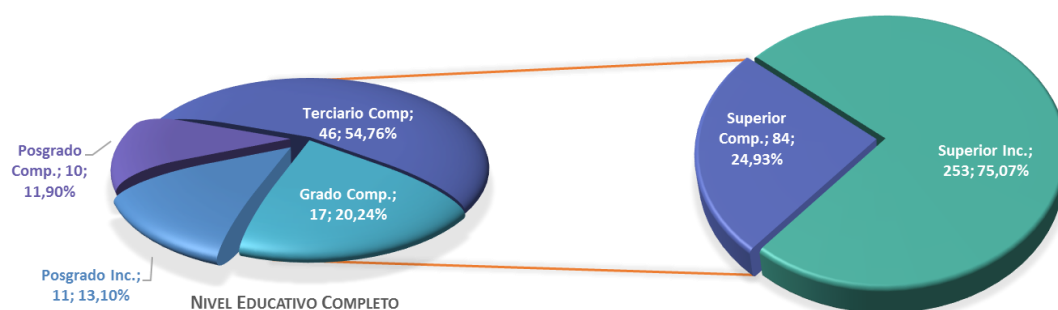
Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Tabla 17: Nivel Educativo Superior y Posgrado por Género y Rango de Edad

Etiquetas de fila	de 18 a 23 años	de 24 a 27 años	de 28 a 37 años	de 38 años o más	Total general
Mujer	85	74	73	75	307
Superior Inc.	85	63	52	33	233
Terciario Comp.		6	9	26	41
Grado Comp.		3	5	7	15
Posgrado Inc.			2	7	9
Posgrado Comp.		2	5	2	9
Varón	6	5	11	8	30
Superior Inc.	6	4	7	3	20
Terciario Comp.		1	2	2	5
Grado Comp.			1	1	2
Posgrado Inc.				2	2
Posgrado Comp.			1		1
Total general	91	79	84	83	337

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Gráfico 7: Nivel Educativo Alcanzado



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Mediante el Gráfico N° 7 podemos comparar la diferencia existente en la población encuestada que terminó el nivel superior y la que aún está cursándolo; además se puede apreciar el desglose del Nivel Superior Completo entre los diferentes Niveles.

1.6. Carrera

Partimos de la base que es una encuesta a personas dedicadas a la docencia, es por tal motivo que el concepto “carrera” se refiere a especialidades docentes elegidas por los participantes.

A continuación presentamos en la Tabla N° 18 cómo se distribuyen los estudiantes y docentes de cada institución por Carrera.

Tabla 18: Distribución por Carreras y Docentes

Instituciones	Arte	Biología	Lengua	PEI	PEP	Matemáticas	Docentes	Total	Docentes Estudiantes
Escuela Normal	42	55	24	50	48		21	240	24
San Pedro Nolasco				19		5	29	53	5
Ntra. Sra. Pompeya					22		2	24	1
Leonardo Murialdo					8		1	9	1
Fac. de Cs. Exactas						4	7	11	
Total	42	55	24	69	78	9	60	337	31

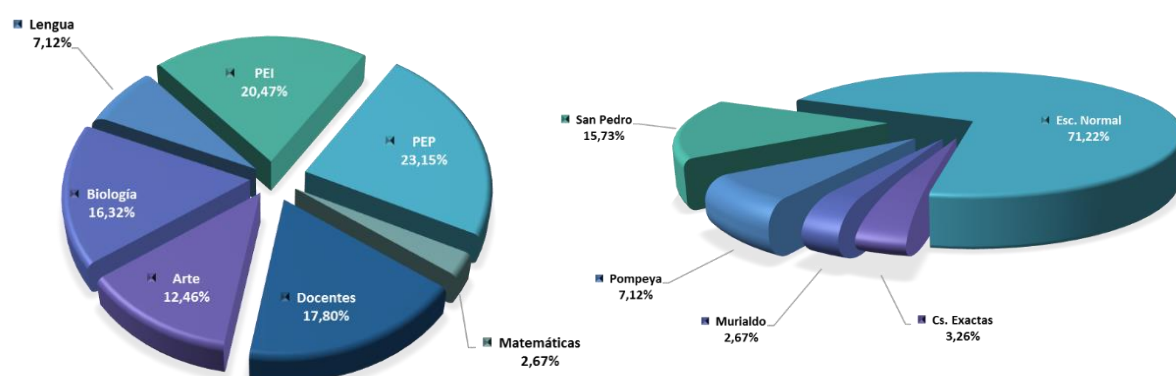
Arte: Profesorado de Artes Visuales; Biología: Profesorado en Biología; Lengua: Profesorado en Lengua y Literatura; PEI: Profesorado en Educación Inicial; PEP: Profesorado en Educación Primaria; Matemáticas: Profesorado en Matemáticas; Docentes Estudiantes: Estudiantes Habilitados para Ejercer la Docencia; Docentes: Docentes con Título Habilitante en Ejercicio.

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Al final de esta tabla podemos ver un ítem denominado “Docentes Estudiantes” que se caracteriza por recoger a los docentes que están estudiando y ejerciendo la docencia formalmente, los mismos están

contabilizados entre los alumnos que cursan las distintas carreras. El resto de los Docentes son aquellos encuestados en sus lugares de trabajo.

Gráfico 8: Distribución por Carreras y por Institución



Arte: Profesorado de Artes Visuales; Biología: Profesorado en Biología; Lengua: Profesorado en Lengua y Literatura; PEI: Profesorado en Educación Inicial; PEP: Profesorado en Educación Primaria; Matemáticas: Profesorado en Matemáticas; Docentes Estudiantes Habilitados para Ejercer la Docencia; Docentes: Docentes con Título Habilitante en Ejercicio.

*Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016*

1.7. Situación Laboral

Mediante esta variable pretendemos explicar cómo se distribuye la población encuestada en función de su situación laboral por género y edad. Analizamos qué parte de la muestra está desocupada según el rango de edad y qué parte de la población tiene trabajo.

Es importante resaltar que, debido a la gran cantidad de estudiantes encuestados, existe un alto porcentaje de desocupados. Por desocupado se entiende toda persona que no desarrolla ningún trabajo o que no tiene empleo⁴⁴.

⁴⁴ Diccionario de la Lengua Española, D. M. (2007). Vox© 2007 Larousse Editorial.

Tabla 19: Nivel Ocupacional por Género y Rango de Edad

Etiquetas de fila	de 18 a 23 años	de 24 a 27 años	de 28 a 37 años	de 38 años o más	Total general
Mujer	85	74	73	75	307
Desocupado	62	36	27	15	140
Trabaja	23	38	46	60	167
Varón	6	5	11	8	30
Desocupado	5	2	1		8
Trabaja	1	3	10	8	22
Total general	91	79	84	83	337

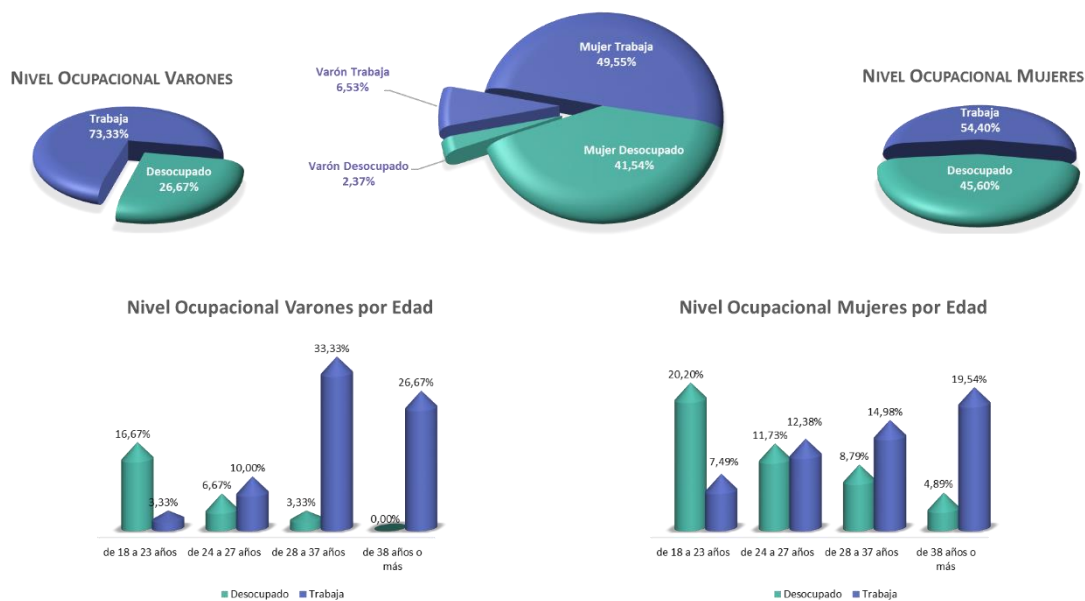
Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Tabla 20: Nivel Ocupacional por Género y Rango de Edad

Etiquetas de fila	de 18 a 23 años	de 24 a 27 años	de 28 a 37 años	de 38 años o más	Total general
Mujer	27,69%	24,10%	23,78%	24,43%	100,00%
Desocupado	20,20%	11,73%	8,79%	4,89%	45,60%
Trabaja	7,49%	12,38%	14,98%	19,54%	54,40%
Varón	20,00%	16,67%	36,67%	26,67%	100,00%
Desocupado	16,67%	6,67%	3,33%	0,00%	26,67%
Trabaja	3,33%	10,00%	33,33%	26,67%	73,33%
Total general	27,00%	23,44%	24,93%	24,63%	100,00%

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Gráfico 9: Nivel Ocupacional por Género y Rango de Edad



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

En el gráfico N° 9 observamos que la distribución de la carga ocupacional no es homogénea entre varones y mujeres. Para los varones, el 73,33% trabaja, mientras que sólo lo hacen el 54,40% de las mujeres. Debido a la gran cantidad de mujeres que conforman la muestra, influyen significativamente en la distribución total, el 56,08% de la población encuestada tiene carga ocupacional.

Teniendo en cuenta la edad de los encuestados, la mayoría de los más jóvenes no trabaja y la curva disminuye al aumentar la edad tanto para varones como para las mujeres, sin embargo, no encontramos varones desocupados con más de 38 años.

2. Posturas Valorativas

Como explicábamos en la introducción del capítulo, las Posturas Valorativas nos permiten interpretar determinadas posiciones ideológicas y de comportamiento en relación con los valores sociales. Además, por la complejidad del tema, el abordaje es realizado mediante tres instrumentos “Posturas Valorativas”, Test de “Posturas Valorativas Relacionadas con los Valores Liberales y Sociales” (diferencial semántico analizado en el capítulo 9) y el test “Valorativo del Comportamiento”

A continuación describiremos los instrumentos de corte cuantitativo.

2.1. Test de Posturas Valorativas

A. Análisis Factorial

A fin de probar la validez de constructo de la escala, llevamos a cabo un análisis factorial exploratorio con rotación Varimax. El índice de adecuación de la muestra ($KMO = ,750$) y la prueba de esfericidad de Bartlett (χ^2 Bartlett = 333,747; $p = ,000$) significan adecuados criterios empíricos para realizar el análisis.

a) Definición de Factores

Factor 1: Tradicional

Extrajimos del análisis sólo dos factores con carga significativa, el Factor 1 cargó en los ítems 2, 3, 4 y 8. Este grupo de valores asociados en el primer factor tiene en común características más bien tradicionalistas y conservadoras, ya que resaltan la importancia de la familia y las costumbres; además tratan de mantener el “*statu quo*” del sistema social. En consecuencia denominamos a este factor “Tradicional” y lo definiremos como: *el conjunto de personas que respeta las normas y sostiene como valores sociales a las costumbres y tradiciones de su entorno.*

Factor 2: Progresista

El segundo factor cargó en los ítems 1, 5, 6 y 7. Este grupo de enunciados se caracterizan por tener un planteo más bien de corte liberal y moderno. Sostienen la importancia de la tecnología, del relativismo moral y la construcción de nuevas estructuras normativas para el buen desempeño de la sociedad. En consecuencia denominaremos a este factor “Progresista” y lo definiremos como *el conjunto de personas que manifiestan la tendencia a hacer valer sus propias decisiones, independientemente de la imposición dogmática, tradicional e ideológica de diversas instituciones y la cultura.*

Para un abordaje más detallado de la definición factorial Cfr. Anexo 3.1.2

b) Análisis de Confiabilidad

Respecto del análisis de confiabilidad realizado a los factores tenemos los siguientes resultados:

Tabla 21: Confiabilidad a través del índice Alpha de Cronbach

Subescala	Nº de ítems	Ítems	α
Tradicional	4	2, 3, 4 y 8	0,721
Progresista	4	1, 5, 6 y 7	0,346

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

El Alpha de Cronbach para el factor “Tradicional” es de 0,721 lo que implica una confiabilidad significativa.

Respecto del análisis realizado al factor Progresista, arroja un Alpha de Cronbach de 0,346 lo que indica una confiabilidad poco significativa. Sin embargo, para confirmar la existencia de correlación entre los ítems que componen el factor, se aplicó el coeficiente de Pearson y los resultados obtenidos confirman confiabilidad significativa (Cfr. Anexo 3.1.4)

B. Análisis Descriptivo

A continuación realizamos el análisis de media, desviación estándar, mediana y puntajes mínimos y máximos para cada factor de análisis.

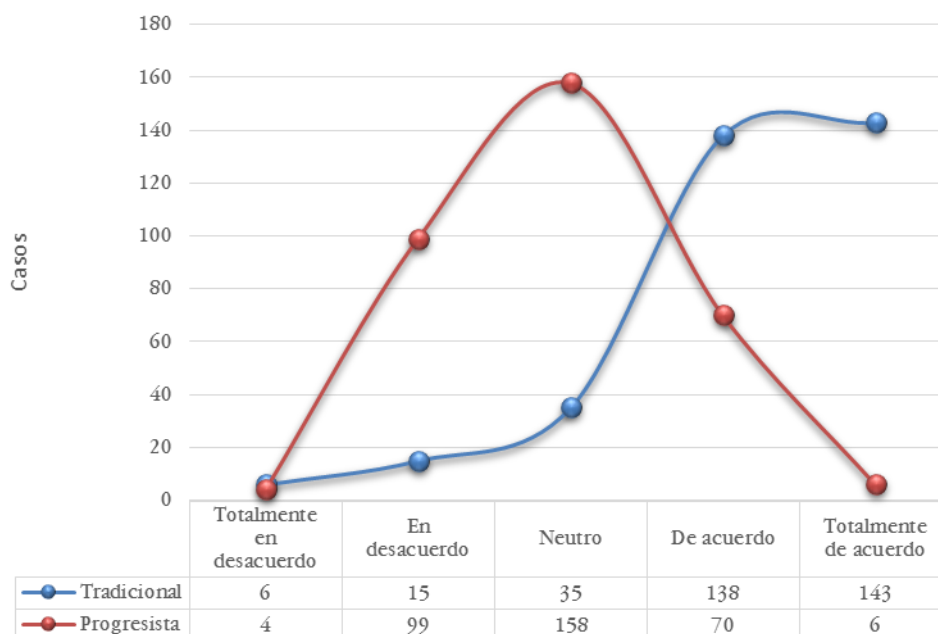
Tabla 22: Valores descriptivos de los dos factores del instrumento “Posturas Valorativas”

Factores	Casos	Media	D.E.*	Mediana	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Tradicional	337	8,115	1,72221	8,5	2	10
Progresista	337	5,6111	1,45348	5,5	2	9,5

*Desviación estándar

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Gráfico 10: Distribución de las Respuestas por Categoría



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Este gráfico explica la distribución de las respuestas por categoría de puntaje donde el factor Tradicional tiene una tendencia a la valoración “Totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”; frente a una postura “neutral” para el factor Progresista. Por lo tanto podemos concluir que existe una clara aceptación del modelo “Tradicional” y una postura que tiende a rechazar al modelo “Progresista” con 103 valores en desacuerdo y 76 valores en acuerdo. Es importante destacar que la mayoría de las respuestas (158) se concentran en el valor “neutral” (Cfr. Anexo 3.1.6-7).

2.2. Test Valorativo del Comportamiento

A. Análisis Factorial

A fin de probar la validez de constructo de la escala, llevamos a cabo un análisis factorial exploratorio con rotación Varimax. El índice de adecuación de la muestra (KMO = ,874) y la prueba de esfericidad de Bartlett (χ^2 Bartlett

= 2045,865; $p = .000$) significan adecuados criterios empíricos para realizar el análisis.

a) Definición de Factores

Factor 1: Trasgresor

De este análisis pudimos extraer 3 factores, el factor 1 cargó en los ítems 1, 8, 11, 15, 18 y 21. Este grupo de conductas antivalóricas está íntimamente relacionado con comportamientos desviados que se consideran normales, justificándolos con planteos racionales. Es por esta razón que denominamos a este factor “Trasgresor” y lo definimos como: *el conjunto de personas que consideran que algunas conductas inmorales son normales para los días que corren.*

Factor 2: Pulsiones

El factor 2 cargó en los ítems 4, 5, 6, 10, 14, 17, 20 y 22. Este conjunto de comportamientos antivalóricos se relacionan con la pulsión Eros y Thanatos. Concepto desarrollado por Freud (1929) en su obra “El Malestar en la Cultura” donde le atribuye al hombre la innata pulsión de amar y de matar como elementos propios de su naturaleza instintiva. A este factor lo denominamos “Pulsiones” y lo definimos como: *el conjunto de personas que rescatan positivamente actitudes referidas al sexo y la muerte.*

Factor 3: Insolidario

El factor 3 cargó en los ítems 2, 3, 7, 9, 12, 13, 16, y 19. Este cúmulo de conductas antivalóricas referidas a reacciones irracionales, inmediateistas e instintivas frente a situaciones sociales. Es por esta razón que hemos decidido denominar a este factor con el nombre de “Insolidario” y lo definimos como: *el conjunto de personas que reaccionan con indiferencia social.*

Para un abordaje más detallado de la definición factorial Cfr. Anexo 3.3.2.

b) Análisis de Confiabilidad

Respecto del análisis de confiabilidad realizado a los factores tenemos los siguientes resultados:

Tabla 23: Confiabilidad a través del índice Alpha de Cronbach

Subescala	Nº de ítems	Nº de ítems	α
F1 (Trasgresor)	6	1, 8, 11, 15, 18 y 21	0,708
F2 (Pulsiones)	8	4, 5, 6, 10, 14, 17, 20 y 22	0,689
F3 (Insolidario)	8	2, 3, 7, 9, 12, 13, 16 y 19	0,705

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Los índices están por encima de 0,6 esto implica un coeficiente aceptable para instrumentos elaborados *ad hoc*. Además, si se interpretan los índices desde la significación de la correlación, todos los ítems resultan homogéneos (Cfr. Anexo 3.3.5)

B. Análisis Descriptivo

A continuación realizamos el análisis de media, desviación estándar, mediana y puntajes mínimos y máximos para cada factor de análisis.

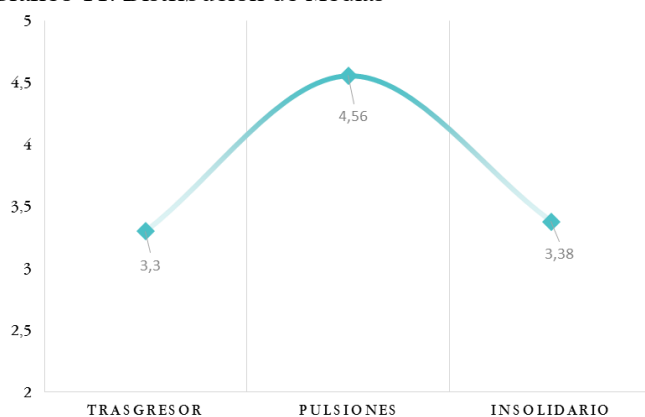
Tabla 24: Valores descriptivos de los dos factores del “Test Valorativo del Comportamiento”

Factores	Casos	Media	D.E.*	Mediana	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Trasgresor	337	3,30	1,147	3,04	2	9
Pulsiones	337	4,56	1,384	4,50	2	9
Insolidario	337	3,38	0,984	3,25	2	10

* Desviación estándar

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

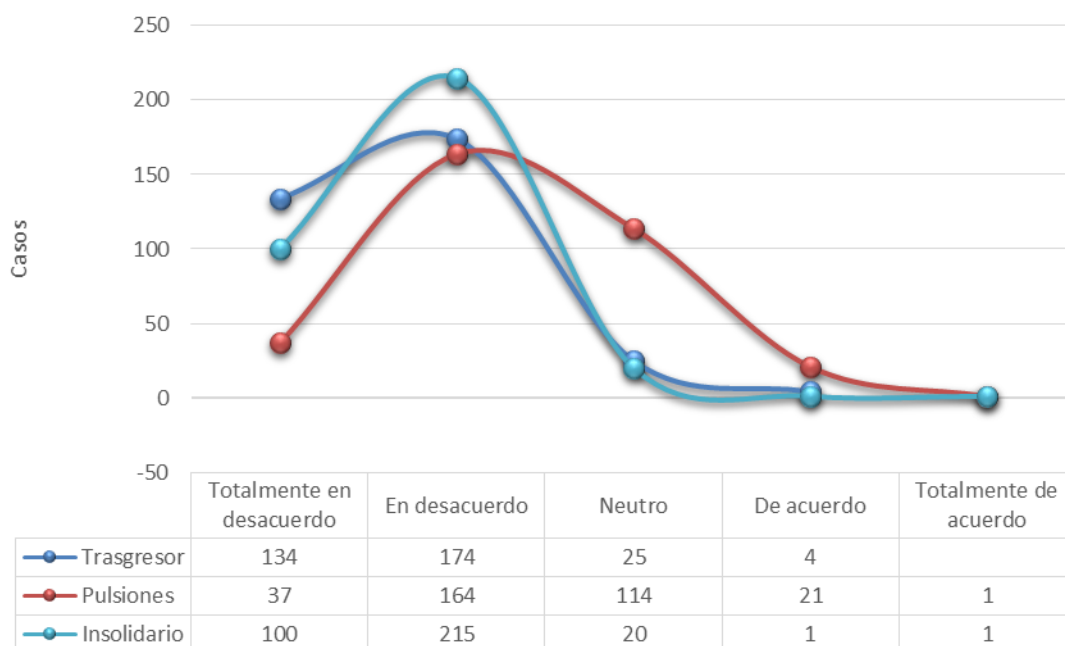
Gráfico 11: Distribución de Medias



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

La media más alta corresponde a “Pulsiones”, las dos restantes dimensiones evidencian medias bajas y muy cercanas. Podría, entonces, concluirse que, desde el punto de vista de la frecuencia de las conductas antivalóricas en la muestra encuestada, existe más tendencia a realizar o apoyar actitudes relacionadas con el sexo y la muerte (aborto, eutanasia, etc.) y menor tendencia a realizar o apoyar actitudes trasgresoras o insolidarias.

Gráfico 12: Distribución de las Respuestas por Categoría



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Este gráfico explica la distribución de las respuestas por categoría de puntaje donde cada factor tiene una tendencia a la valoración “Totalmente en desacuerdo” y “En desacuerdo”, excepto para el factor “Pulsiones” que se focaliza más en “desacuerdo” y “Neutro”.

Es importante resaltar que esta herramienta mide conductas antivalóricas y que las respuestas “en desacuerdo” da a entender que la persona no está totalmente contra la conducta descrita.

3. Perfiles Éticos y Pedagógicos

El análisis de los instrumentos abordados en el punto anterior nos permite ver determinados perfiles ideológicos y comportamentales de la población encuestada. Este nuevo análisis de los Perfiles Éticos y Pedagógicos nos permite acceder a la comprensión de modelos axiológicos de los participantes en el plano personal, como en relación a la docencia y el compromiso con una educación integral. Este modelo está compuesto por los test de Perfiles Éticos y el test de Perfiles Pedagógicos

3.1. Test de Perfiles Éticos

A. Análisis Factorial

A fin de probar la validez de constructo de la escala, llevamos a cabo un análisis factorial exploratorio con rotación Varimax. El índice de adecuación de la muestra (KMO = .705) y la prueba de esfericidad de Bartlett (χ^2 Bartlett = 1822,917; $p = .000$) significan adecuados criterios empíricos para realizar el análisis.

a) Definición de Factores

Factor 1: Ética Deontológica

Extrajimos del análisis cuatro factores con carga significativa, el Factor 1 cargó en los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 9, 19, 27 y 29. Este grupo de valores asociados en el primer factor tiene en común características más bien deontológicas y teleológicas, ya que resaltan la importancia del concepto de bien, el poco apego a lo material, ponen en alta estima el deber formal y el carácter de lo trascendental. En consecuencia denominamos a este factor “Ética Deontológica” y lo definiremos como: *el conjunto de personas que consideran el bien por encima de todo y meditan el bien que van a hacer antes de actuar “obrar bien”*.

Factor 2: Ética Cognoscitiva

El factor 2 cargó en los ítems 7, 16, 17, 24, 25, 28, 30 y 32. Este grupo de enunciados se caracterizan por tener un planteo más bien de corte cognoscitivo y un marcado intelectualismo moral al concebir al conocimiento como un elemento importante en la vida del hombre y el bien común. Se evidencia una postura inmanente apegada a la justicia humana. A este factor lo denominaremos “Ética Cognoscitiva” y lo definimos como: *el conjunto de personas que consideran a la razón como fuente de valores, “pensar bien”*

Factor 3: Ética Pragmática

El factor 3 cargó en los ítems 12, 13, 14, 18, 20, 21, 22, 23 y 31. Este conjunto de afirmaciones se caracteriza por el aspecto pragmático y utilitarista en sus formas. Teniendo en cuenta estas particularidades, denominamos a este factor “Ética Pragmática” y la definimos como: *el conjunto de personas que consideran a una acción, no desde la moralidad de la misma, sino en relación a su utilidad para conseguir el fin, “el fin justifica los medios”*

Factor 4: Ética Hedonista

El factor 4 cargó en los ítems 6, 8, 10, 15 y 26. Este grupo de enunciados están relacionados con aquellos bienes inmediatos, no trascendentes; incluso reafirmando al tener una carga negativa en el ítem 3. Teniendo en cuenta estas características denominamos a este factor como “Ética Hedonista” y lo definimos como *el conjunto de personas que consideran una vida placentera basada en el goce sensorial y en mantener una buena apariencia física, evitando todo tipo de pesar, angustia y todo aquello que demande un compromiso, “disfrutar”*.

Para un abordaje más detallado de la definición factorial Cfr. Anexo 3.4.2.

b) *Análisis de Confiabilidad*

Respecto del análisis de confiabilidad realizado a los factores tenemos los siguientes resultados:

Tabla 25: Confiabilidad a través del índice Alpha de Cronbach

Subescala	Nº de ítems	Nº de ítems	α
F1 (E. Deontológica)	9	1, 2, 3, 4, 5, 9, 19, 27 y 29	0,680
F2 (E. Cognoscitiva)	8	7, 16, 17, 24, 25, 28, 30 y 32	0,594
F3 (E. Pragmática)	9	12, 13, 14, 18, 20, 21, 22, 23 y 31	0,608
F4 (E. Hedonista)	5	6, 8, 10, 15 y 26	0,521

Fuente: *Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016*

En suma, los índices oscilan entre 0,52 (factor “Ética hedonista”) a 0,68 (Factor “Ética deontológica”); el coeficiente menor se explica porque el factor está conformado por solo cinco ítems -ya que la confiabilidad es muy sensible al número de indicadores-; de los restantes, dos (“Intelectualismo moral” y “Pragmatismo”) muestran un coeficiente aceptable para instrumentos elaborados *ad hoc* (0,60) y uno (“Moral deontológica”) alcanza buena

confiabilidad. No obstante, si se interpretan los índices desde la significación de la correlación, todos los ítems resultan homogéneos (Cfr. Anexo 3.4.4)

B. Análisis Descriptivo

A continuación realizamos el análisis de media, desviación estándar, mediana y puntajes mínimos y máximos para cada factor de análisis.

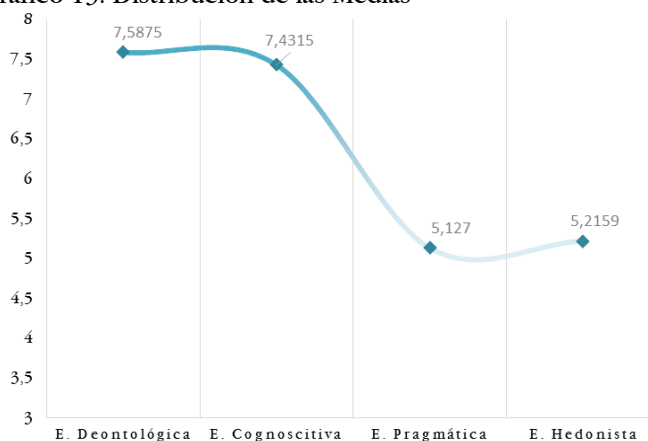
Tabla 26: Valores descriptivos de los dos factores del instrumento “Perfiles Éticos y Pedagógicos”

Factores	Casos	Media	D.E.*	Mediana	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
E. Deontológica	337	7,5875	1,19809	7,7778	3,56	10
E. Cognoscitiva	337	7,4315	1,16902	7,5	3,5	10
E. Pragmática	337	5,127	1,18439	5,1111	2,00	9,11
E. Hedonista	337	5,2159	1,50026	5,2	2,00	9,2

* Desviación estándar

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Gráfico 13: Distribución de las Medias

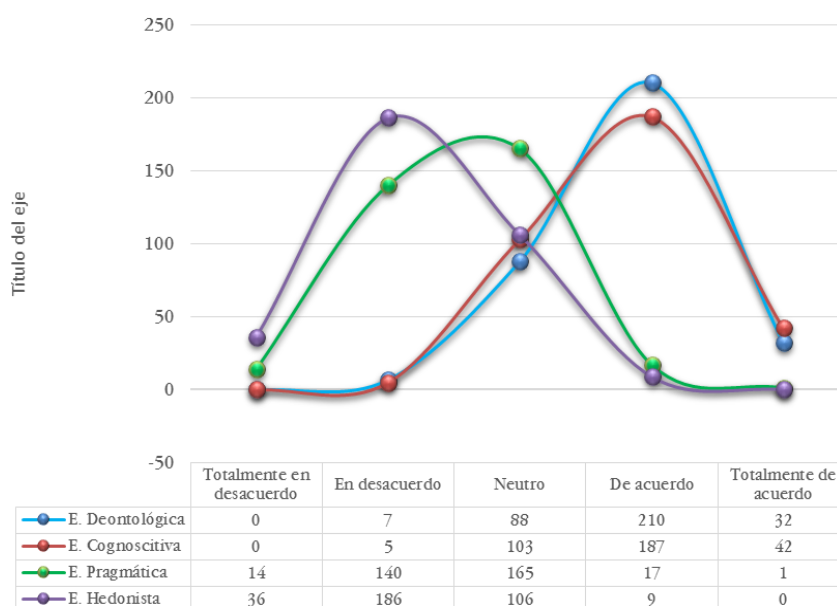


Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

La media más alta corresponde a “Moral deontológica”, seguida inmediatamente por la “Moral cognoscitiva”; las dos restantes dimensiones evidencian medias bajas y muy cercanas. Podría, entonces, concluirse que,

desde el punto de vista de la frecuencia de las posiciones morales en la muestra encuestada, se conforman claramente dos grupos: uno que adscribe a una moral heterónoma (sea con un fundamento trascendente o immanente) y otro que responde a una ética autónoma, si bien con diferencias claras en la fuente de la moralidad de la acción.

Gráfico 14: Distribución de las Respuestas por Categoría



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Este gráfico explica la distribución de las respuestas por categoría de puntaje donde los factores relacionados con la moral deontológica y cognoscitiva tienen una tendencia a la valoración “De acuerdo”; frente a una postura “En desacuerdo” para los factores Pragmáticos y Hedonistas.

Existe una clara aceptación del modelo Deontológico - Cognoscitivo y una postura neutral y en desacuerdo con los modelos Pragmático - Hedonista. (Cfr. Anexo 3.4.6-7). Sin embargo, cabe destacar que no existe acumulación de respuestas en los extremos Totalmente de acuerdo o Totalmente en desacuerdo.

3.2. Test de Perfiles Pedagógicos

A. Análisis Factorial

A fin de probar la validez de constructo de la escala, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio con rotación Varimax. El índice de adecuación de la muestra (KMO = .833) y la prueba de esfericidad de Bartlett (χ^2 Bartlett = 783,551; $p = ,000$) significan adecuados criterios empíricos para realizar el análisis.

a) Definición de Factores

Factor 1: Significación

Extrajimos del análisis dos factores con carga significativa, el Factor 1 cargó en los ítems 1, 5, 6, 7, 8, 9 y 10. Este grupo de valores asociados en el primer factor tiene en común elementos relacionados con la cultura del aprendizaje, la educación de calidad, la lectura y la cultura como precursoras del hombre. La educación se entiende como un valor que trasciende la edad del hombre, lo eleva, le brinda herramientas y no debe descuidarse o corromperse. En consecuencia denominamos a este factor “Significación” y lo definiremos como: *el conjunto de personas que sostiene como valores una educación con aprendizajes significativos⁴⁵, de calidad, que asombren y, a su vez, que sean útiles.*

⁴⁵ “Como ya vimos, la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, señaladamente algún aspecto esencial de su estructura de conocimientos... El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud hacia el aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra” (Ausubel, D. P., & Novak, J. H. H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo*, 53-106.)

Factor 2: Reducción

Respecto de la carga en el Factor 2 se produjo con los ítems 2, 3 y 4. Este conjunto de enunciados están más bien relacionados con aspectos donde la educación no pretende ser una experiencia agradable. Resalta la importancia de la disciplina como refuerzo negativo, una actitud voluntarista que reduce el aprendizaje al acto de “querer aprender” y al hombre a su sólo aspecto intelectual. En consecuencia denominamos a este factor “Reducción” y lo definiremos como: *el conjunto de personas que sostiene que la educación es producto de condicionamientos externos e internos.*

Para un abordaje más detallado de la definición factorial Cfr. Anexo 3.5.2.

b) Análisis de Confiabilidad

Respecto del análisis de confiabilidad realizado a los factores tenemos los siguientes resultados:

Tabla 27: Confiabilidad a través del índice Alpha de Cronbach

Subescala	Nº de ítems	Ítems	α
Significación	7	1, 5, 6, 7, 8, 9 y 10	0,794
Reducción	3	2, 3 y 4	0,401

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

El Alpha de Cronbach para el factor “Significación” es de 0,794 lo que implica una confiabilidad significativa.

Respecto del análisis realizado al factor Reducción, arroja un Alpha de Cronbach de 0,401 lo que indica una confiabilidad poco significativa. Sin embargo, para confirmar la existencia de correlación entre los ítems que componen el factor, se aplicó el coeficiente de Pearson y los resultados obtenidos confirman confiabilidad significativa (Cfr. Anexo 3.5.4)

B. Análisis Descriptivo

A continuación realizamos el análisis de media, desviación estándar, mediana y puntajes mínimos y máximos para cada factor de análisis.

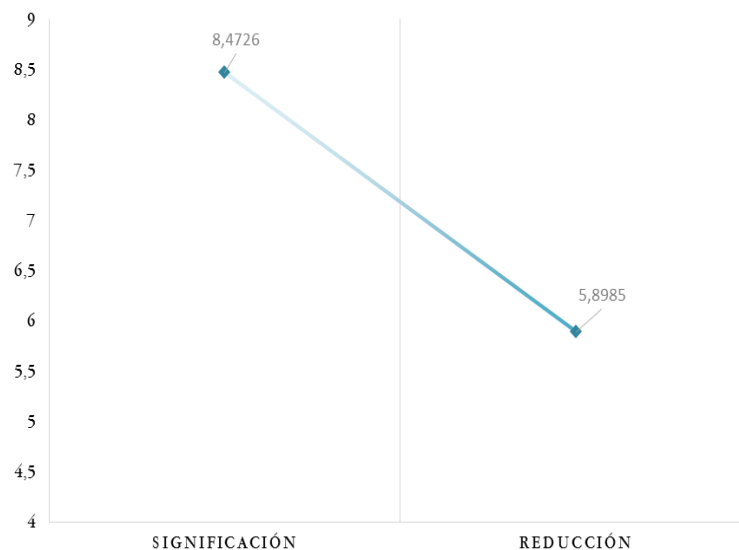
Tabla 28: Valores descriptivos de los dos factores del instrumento “Perfiles Pedagógicos”

Factores	Casos	Media	D.E.*	Mediana	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Significación	337	8,4726	1,26625	8,5714	2	10
Reducción	337	5,8985	1,57713	5,8985	2	10

* Desviación estándar

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Gráfico 1: Distribución de las Medias por Factor

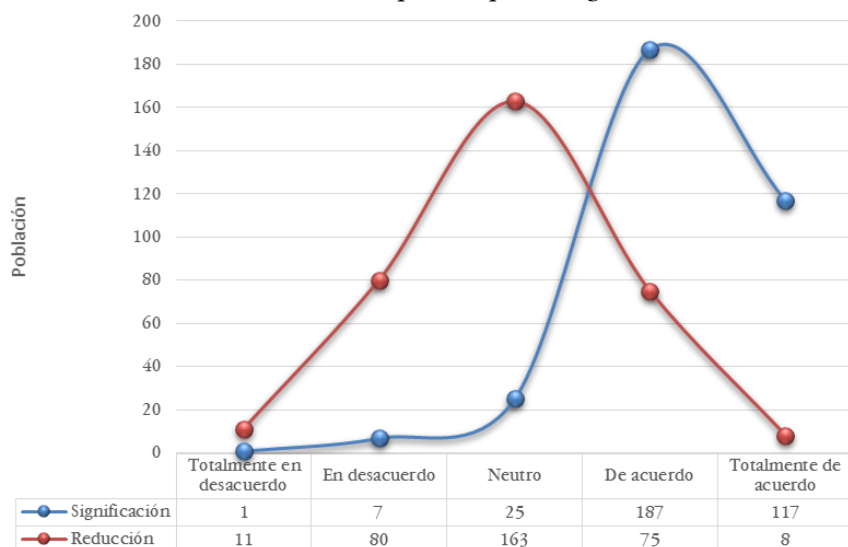


Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

La media más alta corresponde a “Significación” y la más baja a “Reducción”. Podría entonces concluirse que, desde el punto de vista de la frecuencia de las posiciones pedagógicas en la muestra encuestada, se

conforman claramente dos grupos: uno que adscribe a perfil pedagógico de carácter abierto (aprendizaje significativo) y otro que responde a un perfil pedagógico más bien cerrado (Educación reduccionista de las dimensiones de la persona).

Gráfico 2: Distribución de las Respuestas por Categoría



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Este gráfico explica la distribución de las respuestas por categoría de puntaje donde el factor relacionado con la educación significativa tiene una tendencia a la valoración “De acuerdo”; frente a una postura “neutral” para el factor de carácter reduccionista.

Existe una clara aceptación del modelo significativo y una postura neutral con el modelo reduccionista. (Cfr. Anexo 3.5.6-7). Sin embargo, cabe destacar que no existe acumulación de respuestas en los extremos Totalmente de acuerdo o Totalmente en desacuerdo.

4. Perfil Psicosocial

El perfil psicosocial de la muestra lo abordamos desde la teoría de Shalom Schwartz que nos permite una conceptualización psicológica de los valores considerados como:

“... entidades cognitivas, creencias o conceptos, referidos a ciertos objetos y que sirven de criterio en la selección y evaluación de conductas. En la medida que las conductas están orientadas a satisfacer necesidades humanas universales, se puede especificar diferentes dominios motivacionales en los cuales agrupar los valores, así como compatibilidades e incompatibilidades entre ellos.” (Brinkmann & Bizama 2000: 125).

Este estudio, en teoría, permite una comprensión dinámica de los valores, relacionándolos con la motivación y dándoles un significado social y psicológico. El modelo estructura a los valores en individualistas y colectivistas, desde las necesidades humanas como instrumentales y terminales. (Brinkmann & Bizama 2000: 132).

4.1. Test de Perfil Psicosocial “Portrait Values Questionnaire (PVQ)”

El Portrait Values Questionnaire, en su cuarta versión creada en el 2003 por Schwartz en hebreo e inglés, es producto de modificaciones realizadas a the Schawartz Values Survey (SVS) por Schwartz, Lehmann y Roccas, (1999); Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess y Harris (2001). Mide las diez orientaciones básicas del valor que sustenta la teoría axiológica de Schwartz (Cfr. Cap. 2.4.7). Este cuestionario consta de una versión masculina y otra femenina, está escrito originalmente en hebreo e inglés, sin embargo existen dos trabajos de adaptación transcultural que hemos utilizado como sustento teórico, uno es el de Esperanza Palencia (2006) y el otro es el de los investigadores argentinos Castro Solano y Martín Nader (2006). El instrumento utilizado para este estudio es la versión más extensa conformada por 40 ítems que miden juicios de similitud de otra persona con uno mismo, es decir, no plantea preguntas directas al participante. Se evalúa con una escala de Likert que va del 6 (se parece mucho a mí) al 1 (no se parece nada a mí).

A. Análisis Factorial

A fin de probar la validez de constructo de la escala, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio con rotación Varimax. El índice de adecuación de la muestra (KMO = ,830) y la prueba de esfericidad de Bartlett (χ^2 Bartlett = 5239,850; $p = ,000$) significan adecuados criterios empíricos para realizar el análisis.

Este test, al ser un instrumento mundialmente validado, tracciona con factores predeterminados que Schwartz denomina “dimensiones”.

a) Definición de Factores

Factor 1: Apertura al Cambio

Esta dimensión está compuesto por los ítems 1, 11, 22 y 34 que conforman el nivel individual denominado “Autodirección”; y los ítems 6, 15

y 30 que conforman el nivel individual denominado “Estimulación”. Es importante considerar que Schwartz plantea que cada dimensiones de su modelo se contraponen a otra totalmente antagónica. Es decir que el modelo considera dos dimensiones bipolares básicas, la primera de ellas es la “Apertura al Cambio” (que se contraponen a la dimensión Conservación) y se compone de los valores de Autodirección y Estimulación. Este factor alude a la importancia del pensamiento independiente y la elección de la acción, creatividad, exploración; además tiene en cuenta la estimulación como elemento que prioriza el entusiasmo por la novedad y los retos en la vida (Schwartz 2005).

Factor 2: Conservación

Esta dimensión está compuesta por los ítems 5, 14, 21, 31 y 35 que conforman el nivel individual denominado “Seguridad”; los ítems 7, 16, 28 y 36 que conforman el nivel individual denominado “Conformidad”; y los ítems 9, 20, 25 y 38 que conforman el nivel individual denominado “Tradición”. Esta dimensión, como explicábamos anteriormente, se contraponen con la dimensión “Apertura al Cambio”. Si analizamos el nivel de valores en Tradición podemos ver que se caracteriza por la importancia al respeto, el compromiso y aceptación de las costumbres e ideas que proporciona la cultura tradicional o la religión. La Conformidad que tiene por objeto restringir acciones, tendencias o impulsos que pueden molestar o herir a otros e, incluso, violar expectativas o normas sociales. La Seguridad donde la armonía tiene un lugar primordial al igual que la estabilidad, sean estas de la sociedad, de las relaciones propias del sujeto e inclusive, de sí mismo (Schwartz 2005).

Factor 3: Autopromoción

Este factor está compuesto por los ítems 10, 26 y 37 que conforman el nivel individual denominado “Hedonismo”; los ítems 4, 13, 24 y 32 que conforman el nivel individual denominado “Logro”; y los ítems 2, 17 y 39 que conforman el nivel individual denominado “Poder”. Esta dimensión se

contrapone con la dimensión “Autotrascendencia” y refiere a valores de Logro al enfatizar el éxito personal mediante la demostración de competencias según criterios sociales. Poder, porque pone en primer lugar el estatus social que se tiene por sobre las persona y los recursos. Por último refiere a Hedonismo que tiene que ver con los placeres o gratificaciones sensuales para con uno mismo (Schwartz 2005).

Factor 4: Autotrascendencia

Este factor está compuesto por los ítems 12, 18, 27 y 33 que conforman el nivel individual denominado “Benevolencia”; y los ítems 3, 8, 19, 23 ,29 y 40 que conforman el nivel individual denominado “Universalismo”. Esta dimensión se contrapone con la dimensión “Autopromoción” y refiere a valores de Benevolencia, al enfatizar la importancia de la preservación e intensificación del bienestar de las personas con las que está en contacto personal frecuente, comúnmente denominado “endogrupo”. Universalismo refiere a la comprensión, aprecio, tolerancia y protección del bienestar de todas las personas y la naturaleza. La diferencia que existe con la benevolencia es que el foco de los valores no está puesto en el endogrupo (Schwartz 2005).

Para un abordaje más detallado de la definición de las dimensiones Cfr. Capítulo 2.4.7 y Anexo 3.6.2.

b) Análisis de Confiabilidad

De manera excepcional, vamos a presentar el Alpha de Cronbach para cada constructo de valores y, posteriormente, para cada dimensión con el objeto de validar la confiabilidad del instrumento en sus dos aspectos más relevantes. Es decir que cada uno de estos valores que Schwartz los define como propensos a ser universales (Schwartz 2005) tienen su propia carga y coeficiente de confiabilidad.

Tabla 29: Confiabilidad a través del índice Alpha de Cronbach

Nivel Individual	Nº de ítems	ítems	α
Conformidad	7,16,28,36	4	0,646
Tradición	9,20,25,38	4	0,469
Benevolencia	12,18,27,33	4	0,636
Universalismo	3,8,19,23,29,40	6	0,812
Autodirección	1,11,22,34	4	0,642
Estimulación	6,15,30	3	0,547
Hedonismo	10,26,37	3	0,750
Logro	4,13,24,32	4	0,686
Poder	2,17,39	3	0,756
Seguridad	5,14,21,31,35	5	0,661
Dimensión	Nivel Individual	Cantidad	α
Apertura al Cambio	Seguridad, Tradición, y Conformidad	3	0,712
Conservación	Benevolencia y Universalismo	2	0,783
Autopromoción	Autodirección y Estimulación	2	0,761
Autotrascendencia	Hedonismo, Logro y Poder	3	0,844

Fuente: *Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016*

El coeficiente Alpha de Cronbach para las 4 dimensiones de análisis es significativamente alto, al igual que para cada una de los niveles individuales de valores. Respecto de los constructos valóricos denominados Tradición que arroja un Alpha de 0,469 y Estimulación con 0,547 se aplicó el coeficiente de Pearson y los resultados obtenidos confirman confiabilidad significativa (Cfr. Anexo 3.6.3)

B. Análisis Descriptivo

A continuación realizamos el análisis de media, desviación estándar, mediana y puntajes mínimos y máximos para cada dimensión de análisis.

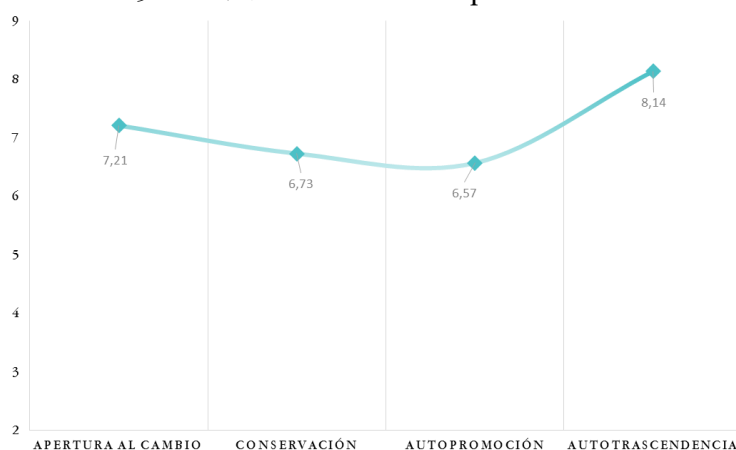
Tabla 30: Valores descriptivos de las dimensiones del instrumento “PVQ”

Dimensión	Casos	Media	D.E.*	Mediana	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Apertura al Cambio	337	7,21	1,296	7,38	3,81	10
Conservación	337	6,73	1,245	6,79	2,69	9,87
Autopromoción	337	6,57	1,277	6,67	3,17	9,5
Autotrascendencia	337	8,14	1,206	8,33	2,83	10

* Desviación estándar

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Gráfico 15: Distribución de las Medias por Dimensión

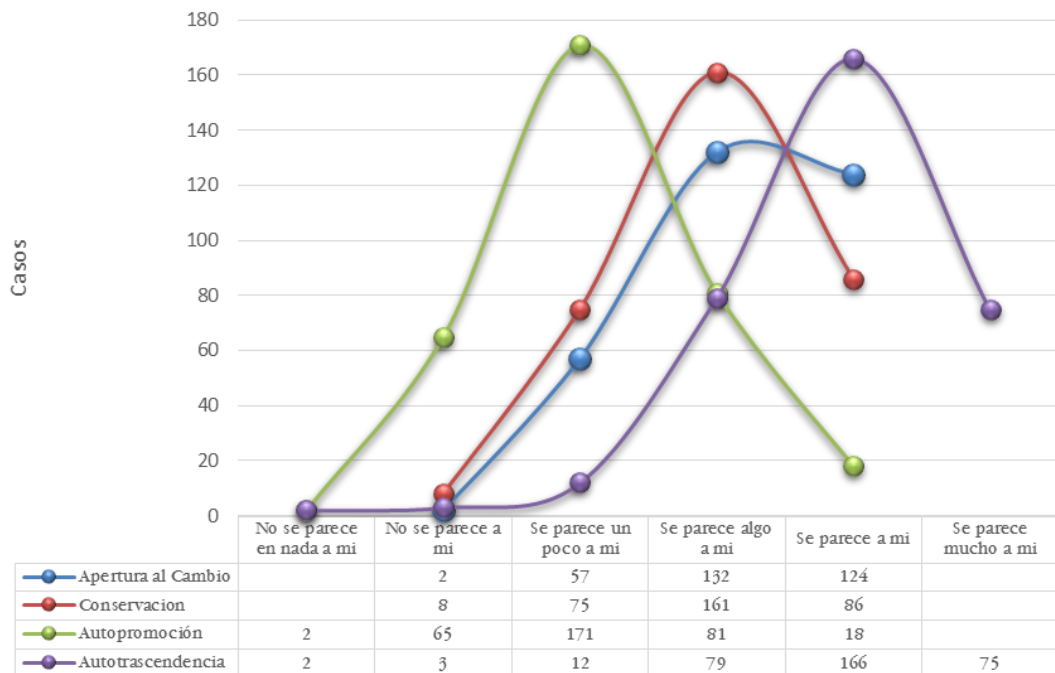


Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

La media más alta corresponde a “Autotrascendencia” y la más baja a “Autopromoción” por la lógica de contraposición entre dimensiones planteadas por Schwartz y también por la simple razón de que la docencia es una carrera altruista.

Para comprender mejor este análisis, es conveniente examinar la siguiente gráfica donde podemos apreciar como cargan cada una de las dimensiones abordadas.

Gráfico 16: Distribución de las Respuestas por Categoría



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Este gráfico explica la distribución de las respuestas por categoría de puntaje donde el factor Autotrascendencia tiene una tendencia a la valoración “Se parece a mí”, las dimensiones Apertura al Cambio y Conservación la tendencia es hacia la valoración “Se parece algo a mí” y para Autopromoción la tendencia es hacia “Se parece un poco a mí”

Cabe destacar que las dimensiones Autotrascendencia, Autopromoción y Conservación cargan la mayoría de sus respuestas en una categoría, mientras que Apertura al Cambio carga en dos categorías, “Se parece a mí” y “Se parece algo a mí” lo que impacta en el alto porcentaje de la muestra observada en el gráfico anterior Cfr. Gráfico N° 16

CAPÍTULO

7

Análisis Explicativo Bivariado

1. Posturas Valorativas
2. Perfiles Éticos y Pedagógicos
3. Perfil Psicosocial

Introducción

En el capítulo anterior efectuamos una primera aproximación descriptiva a los resultados arrojados por cada variable. En este capítulo abordamos la asociación entre dos variables, es decir, los principales resultados obtenidos a nivel bivariado (pruebas paramétricas, correlaciones y asociaciones) en los principales ejes de análisis de esta investigación (Posturas Valorativas, Perfiles Éticos y Pedagógicos, Perfil Psicosocial).

En primer lugar comenzamos analizando si existen diferencias significativas entre las variables sociodemográficas y cada uno de los factores entre sí, mediante la realización de pruebas paramétricas entre grupos (T de student y ANOVAS).

Posteriormente aplicamos el coeficiente de correlación de Pearson⁴⁶ para ver la fuerza y la dirección de una relación lineal y la proporcionalidad entre dos variables estadísticas.

Por último aplicamos χ^2 (coeficiente de contingencia cuadrática)⁴⁷ que, como pruebas no paramétricas, permite analizar si existe asociación significativa entre distintas variables y medirla.

⁴⁶ El coeficiente de correlación r de Pearson es una prueba estadística para analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón. Los valores de r pueden variar de -1.00 a $+1.00$.

⁴⁷ El Chi cuadrado es una prueba estadística para evaluar hipótesis acerca de la relación de dos variables. Se aplica a variables ordinales o nominales. Junto con el resultado, el SPSS proporciona el nivel de significación. Como es conocido, si éste es menor al 0.05 o al 0.01 , se acepta la hipótesis de investigación con un 95 ó 99% de confianza, respectivamente.

1. Posturas Valorativas

El estudio de las posturas valorativas nos permite comprender los posicionamientos ideológicos y comportamentales de los estudiantes y profesores encuestados en relación con los modelos axiológicos. Los factores resultantes del análisis factorial de este eje fueron cinco:

1. Tradicional: *que respeta las normas y sostiene como valores sociales a las costumbres y tradiciones de su entorno.*
2. Progresista: *que manifiestan la tendencia a hacer valer sus propias decisiones, independientemente de la imposición dogmática, tradicional e ideológica de diversas instituciones y la cultura.*
3. Trasgresor: *que consideran que algunas conductas inmorales son normales para los días que corren.*
4. Pulsión: *que rescatan positivamente actitudes referidas al sexo y la muerte.*
5. Insolidario: *que reaccionan con indiferencia social.*

Ahora comencemos el análisis con los resultados surgidos al vincular las variables independientes/intervinientes de nuestra investigación con el núcleo dependiente (Posturas Valorativas), buscando el nivel de asociación entre dos variables.

Es importante tener en cuenta que, en orden a la brevedad, presentamos sólo las asociaciones y correlaciones que arrojaron resultados

significativos, siempre trabajando con los factores resultantes de Posturas Valorativas.

1.1. Pruebas Paramétricas

A. Distribución de probabilidad *t* de Student

En primer lugar tratamos de determinar si existen diferencias significativas entre grupos independientes al interior de la muestra, para ello, aplicamos la prueba de distribución estadística *t* (de Student). Sólo fueron significativo los siguientes análisis.

Tabla 31: Valores medios de Posturas Valorativas (P.V.) por género (V.S.) (N = 337) y resultados de la prueba *t*

P.V.	Género	N	Media	D.E.*	t	Significación
Pulsión	Mujer	307	4,5049	1,35434	-	0,015
	Varón	30	5,1461	1,56963	2,439	

* Desviación estándar

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Según la tabla N° 32 se observa que existe una diferencia estadísticamente significativa es a favor de los varones respecto del grupo de mujeres en la dimensión Pulsión ($t = -2,439$; $p < 0,05$).

Tabla 32: Valores medios de Posturas Valorativas (P.V.) por Docente/Estudiante (V.S.) (N = 337) y resultados de la prueba *t*

P.V.	Docente/Estudiante	N	Media	D.E.*	t	Significación
Trasgresor	Estudiante	242	3,3841	1,15824	2,118	0,035
	Docente	95	3,0914	1,09740		

* Desviación estándar

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Los valores resultantes del análisis estadístico *t* expresan que existe una diferencia significativa entre Estudiantes y Docente obteniendo un mayor

puntaje en las medias los Estudiantes respecto del factor Trasgresor ($t = 2,118$; $p < 0,05$).

Tabla 33: Valores medios de Posturas Valorativas (P.V.) por tipo de gestión institucional Estatal/Privado (V.S.) (N = 337) y resultados de la prueba t

P.V.	Estatal/Privado	N	Media	D.E.*	t	Significación
Tradicional	Estatal	251	7,9870	1,67630	-2,345	0,02
	Privado	86	8,4884	1,80844		
Pulsión	Estatal	251	4,7011	1,38088	3,126	0,002
	Privado	86	4,1558	1,32047		

*Desviación estándar

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Según la tabla N° 33 podemos observar que la gestión Privada obtiene puntajes superiores respecto de la gestión estatal indicando diferencias estadísticamente significativas en la dimensión Tradicional ($t = -2,345$; $p < 0,05$).

Ahora bien, respecto del factor Pulsión podemos ver que la gestión Estatal obtiene puntajes superiores respecto de la gestión Privada ($t = 3,126$; $p < 0,05$).

B. Análisis de Varianza (ANOVA)

Este análisis nos permite determinar si existen diferencias significativas más allá de los análisis bilaterales. Mediante ANOVA podemos superar las limitaciones de hacer contrastes por parejas para determinar si un conjunto de variables con $n > 2$ difieren entre sí. Es decir, este análisis es una ampliación de la prueba t para muestras independientes al caso de análisis con más de dos muestras (o sea, más de dos valores en una variable -que se llama variable categórica-).

Tabla 34: Valores medios en las dimensiones de la escala por Rango de Edad (V.S.) (N = 337)

P.V.	Rango de Edad	N	Media	D.E.*	Mínimo	Máximo
Tradicional	de 18 a 23	91	8,3501	1,27997	3,50	10,00
	de 24 a 27	79	7,9603	1,93146	2,00	10,00
	de 28 a 37	84	7,7072	1,96309	2,00	10,00
	de 38 a 99	83	8,4170	1,59965	3,00	10,00
	Total	337	8,1150	1,72221	2,00	10,00
Pulsión	de 18 a 23	91	4,4103	1,18131	2,00	7,50
	de 24 a 27	79	4,8454	1,36608	2,00	8,25
	de 28 a 37	84	4,8203	1,39712	2,00	9,25
	de 38 a 99	83	4,1970	1,50488	2,00	8,50
	Total	337	4,5620	1,38440	2,00	9,25
Insolidario	de 18 a 23	91	3,4164	0,79448	2,00	5,75
	de 24 a 27	79	3,4554	0,93627	2,00	8,25
	de 28 a 37	84	3,5814	1,24080	2,00	10,00
	de 38 a 99	83	3,0787	0,86041	2,00	6,25
	Total	337	3,3835	0,98377	2,00	10,00

* Desviación estándar

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Tabla 35: ANOVA de Posturas Valorativas (P.V.) para las dimensiones Tradición, Pulsión e Insolidario respecto del Rango de Edad (V.S.) de la Muestra.

P.V.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Tradición	Inter-grupos	28,467	3	9,489	3,264	0,022
	Intra-grupos	968,117	333	2,907		
	Total	996,584	336			
Pulsión	Inter-grupos	25,096	3	8,365	4,501	0,004
	Intra-grupos	618,869	333	1,858		
	Total	643,965	336			
Insolidario	Inter-grupos	11,509	3	3,836	4,073	0,007
	Intra-grupos	313,672	333	0,942		
	Total	325,182	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Como se observa, son significativas las diferencias por Rango de Edad en las dimensiones Tradición ($F = 3,264$; $p = 0,022$) teniendo el rango de mayor edad la puntuación más alta, Pulsión ($F = 4,501$; $p = 0,004$) siendo el rango de 24 a 27 años los que presentan la puntuación más alta e Insolidario ($F = 4,073$;

$p = 0,007$), siendo el rango de 28 a 37 años los que muestran la puntuación más altas.

Tabla 36: Valores medios en las dimensiones de la escala por Estado Civil (V.S.) (N = 337)

P.V.	Estado Civil	N	Media	D.E.*	Mínimo	Máximo
Tradicional	Soltero	177	3,4243	0,08756	2,00	8,90
	Casado	90	2,9999	0,10247	2,00	6,00
	Separado	11	2,9062	0,22462	2,00	4,33
	Pareja	53	3,4950	0,17275	2,00	8,67
	Otro	5	2,6000	0,52068	2,00	4,67
	Total	337	3,2926	0,06203	2,00	8,90
Pulsión	Soltero	177	4,6561	0,09913	2,00	9,25
	Casado	90	4,0913	0,14850	2,00	8,25
	Separado	11	4,1875	0,36375	2,00	5,50
	Pareja	53	5,0755	0,18876	2,00	8,50
	Otro	5	4,6000	0,61948	3,00	6,25
	Total	337	4,5563	0,07542	2,00	9,25
Insolidario	Soltero	177	3,5359	0,07974	2,00	10,00
	Casado	90	3,1334	0,08560	2,00	6,00
	Separado	11	2,8985	0,18238	2,00	3,75
	Pareja	53	3,4089	0,13220	2,00	6,50
	Otro	5	2,9500	0,14577	2,50	3,25
	Total	337	3,3785	0,05351	2,00	10,00

* Desviación estándar

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Tabla 37: ANOVA de Posturas Valorativas (P.V.) para las dimensiones Trasgresor, Pulsión e Insolidario respecto del Estado Civil (V.S.) de la Muestra.

P.V.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Trasgresor	Inter-grupos	16,991	4	4,248	3,379	0,010
	Intra-grupos	416,144	331	1,257		
	Total	433,135	335			
Pulsión	Inter-grupos	37,104	4	9,276	5,090	0,001
	Intra-grupos	603,198	331	1,822		
	Total	640,301	335			
Insolidario	Inter-grupos	13,293	4	3,323	3,559	0,007
	Intra-grupos	309,041	331	0,934		
	Total	322,334	335			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Como se observa, son significativas las diferencias por Estado Civil en las dimensiones Trasgresor ($F = 3,379$; $p = 0,010$), Pulsión ($F = 5,090$; $p = 0,001$) e Insolidario ($F = 3,559$; $p = 0,007$), siendo la variable Soltero la que muestra puntuaciones más altas.

Tabla 38: Valores medios en las dimensiones de la escala por Carreras (V.S.) (N = 337)

P.V.	Carreras	N	Media	D.E.*	Mínimo	Máximo
Pulsión	Docentes**	60	4,3838	1,69530	2,00	9,25
	Artes	42	5,1413	1,62338	2,00	8,50
	Biología	55	4,7268	1,27654	2,00	7,75
	Lengua	24	5,0435	1,38093	2,00	8,25
	Matemáticas	9	4,1944	1,69916	2,00	7,50
	PEI	69	4,2432	1,10660	2,00	7,00
	PEP	78	4,4470	1,11544	2,00	7,00

* Desviación estándar

** Docentes en ejercicio que no son, a la vez, estudiantes de los institutos relevados

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Tabla 39: ANOVA de Posturas Valorativas (P.V.) para la dimensión Pulsión respecto de las Carreras cursadas (V.S.) por la Muestra.

P.V.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Pulsión	Inter-grupos	32,322	6	5,387	2,906	0,009
	Intra-grupos	611,643	330	1,853		
	Total	643,965	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Para la variable Carreras, sólo son significativas las diferencias en el factor Pulsión ($F = 2,906$; $p = 0,009$) siendo la Carrera de Artes la que muestra puntuaciones más altas.

A continuación, procederemos a cruzar los factores considerados como variables dependientes entre sí. Estos factores, extraídos los test que conforman el eje de Posturas Valorativas, los cruzaremos entre sí y con el resto de los factores surgidos de la totalidad de instrumentos de relevamiento

cuantitativos aplicados en la encuesta. A diferencia de las variables de base, estos factores poseen puntuaciones numéricas como variables categóricas en vez de conceptos, por tal motivo, presentar una tabla descriptiva no sería relevante.

Tabla 40: ANOVA de Posturas Valorativas (P.V.) para las dimensiones Trasgresor y Pulsión respecto del Factor Tradición (P.V.) en la Muestra.

P.V.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Trasgresor	Inter-grupos	43,226	19	2,275	1,807	0,021
	Intra-grupos	399,128	317	1,259		
	Total	442,354	336			
Pulsión	Inter-grupos	77,480	19	4,078	2,282	0,002
	Intra-grupos	566,484	317	1,787		
	Total	643,965	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Como podemos observar, son significativas las diferencias para el factor Tradición las dimensiones Trasgresor ($F = 1,807$; $p = 0,021$) y Pulsión ($F = 2,282$; $p = 0,002$). Es decir que sólo dos factores que pertenecen al conjunto Posturas Valorativas reaccionaron a la variable Tradición.

Tabla 41: ANOVA de Posturas Valorativas (P.V.) para las dimensiones Insolidario y Pulsión respecto del Factor Trasgresor (P.V.) en la Muestra.

P.V.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Pulsión	Inter-grupos	155,504	26	5,981	3,796	0,000
	Intra-grupos	488,460	310	1,576		
	Total	643,965	336			
Insolidario	Inter-grupos	185,008	26	7,116	15,737	0,000
	Intra-grupos	140,174	310	0,452		
	Total	325,182	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Respecto de la variable Trasgresor, los factores que logran un grado de diferenciación significativa son Pulsión ($F = 3,796$; $p = 0,000$) e Insolidario (F

= 15,737; $p = 0,000$). Es importante considerar que el factor Progresista no reaccionó con ninguno de los factores del grupo Posturas Valorativas.

Tabla 42: ANOVA de Posturas Valorativas (P.V.) para las dimensiones Tradicional, Trasgresor e Insolidario respecto del Factor Pulsión (P.V.) en la Muestra.

P.V.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Tradicional	Inter-grupos	194,535	38	5,119	1,902	0,002
	Intra-grupos	802,049	298	2,691		
	Total	996,584	336			
Trasgresor	Inter-grupos	139,708	38	3,677	3,620	0,000
	Intra-grupos	302,646	298	1,016		
	Total	442,354	336			
Insolidario	Inter-grupos	103,716	38	2,729	3,673	0,000
	Intra-grupos	221,465	298	0,743		
	Total	325,182	336			

Fuente: *Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016*

Para el factor Pulsión, sólo son significativas las diferencias con los factores Tradicional ($F = 1,902$; $p = 0,002$), Trasgresor ($F = 3,620$; $p = 0,000$) e Insolidario ($F = 3,673$; $p = 0,000$).

Tabla 43: ANOVA de Posturas Valorativas (P.V.) para las dimensiones Trasgresor y Pulsión respecto del Factor Insolidario (P.V.) en la Muestra.

P.V.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Trasgresor	Inter-grupos	239,566	32	7,486	11,223	0,000
	Intra-grupos	202,788	304	0,667		
	Total	442,354	336			
Pulsión	Inter-grupos	137,868	32	4,308	2,588	0,000
	Intra-grupos	506,096	304	1,665		
	Total	643,965	336			

Fuente: *Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016*

Como podemos observar, son significativas las diferencias para el factor Insolidario las dimensiones Trasgresor ($F = 11,223$; $p = 0,000$) y Pulsión ($F = 2,588$; $p = 0,000$). Este es el último de los factores pertenecientes al conjunto

de Posturas Valorativas, a continuación comenzamos con el análisis comparativo con los factores pertenecientes al conjunto de Perfiles Éticos y Pedagógicos (P.E.yP.).

Tabla 44: ANOVA de Posturas Valorativas (P.V.) para las dimensiones Tradicional, Trasgresor y Pulsión respecto del Factor Ética Deontológica (P.E.yP.) en la Muestra.

P.V.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Tradicional	Inter-grupos	196,924	39	5,049	1,875	0,002
	Intra-grupos	799,660	297	2,692		
	Total	996,584	336			
Trasgresor	Inter-grupos	96,002	39	2,462	2,111	0,000
	Intra-grupos	346,352	297	1,166		
	Total	442,354	336			
Insolidario	Inter-grupos	58,284	39	1,494	1,663	0,010
	Intra-grupos	266,898	297	0,899		
	Total	325,182	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Como podemos observar, el factor Ética Deontológica se diferencia significativamente con los factores Tradicional ($F = 1,875$; $p = 0,002$), Trasgresor ($F = 2,111$; $p = 0,000$) e Insolidario ($F = 1,663$; $p = 0,000$).

Tabla 45: ANOVA de Posturas Valorativas (P.V.) para las dimensiones Progresista, Trasgresor e Insolidario respecto del Factor Ética Pragmática (P.E.yP.) en la Muestra.

P.V.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Progresista	Inter-grupos	151,024	46	3,283	1,704	0,005
	Intra-grupos	558,812	290	1,927		
	Total	709,835	336			
Trasgresor	Inter-grupos	116,853	46	2,540	2,263	0,000
	Intra-grupos	325,500	290	1,122		
	Total	442,354	336			
Insolidario	Inter-grupos	100,488	46	2,185	2,819	0,000
	Intra-grupos	224,693	290	0,775		
	Total	325,182	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Respecto de la variable Ética Pragmática (P.E.yP.), los factores que logran un grado de diferenciación significativa son Progresista ($F = 1,704$; $p = 0,005$), Trasgresor ($F = 2,263$; $p = 0,000$) e Insolidario ($F = 2,819$; $p = 0,000$). Cabe destacar que el factor Progresista sólo se ha diferenciado con la variable Pragmático en ANOVA.

Tabla 46: ANOVA de Posturas Valorativas (P.V.) para las dimensiones Tradicional y Pulsión respecto del Factor Ética Hedonista (P.E.yP.) en la Muestra.

P.V.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Tradicional	Inter-grupos	148,980	24	6,208	2,285	0,001
	Intra-grupos	847,604	312	2,717		
	Total	996,584	336			
Pulsión	Inter-grupos	171,225	24	7,134	4,709	0,000
	Intra-grupos	472,740	312	1,515		
	Total	643,965	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Para la variable Ética Hedonista, sólo son significativas las diferencias con los factores Tradicional ($F = 2,285$; $p = 0,001$) y Pulsión ($F = 4,709$; $p = 0,000$).

Tabla 47: ANOVA de Posturas Valorativas (P.V.) para las dimensiones Trasgresor e Insolidario respecto del Factor Significación (P.E.yP.) en la Muestra.

P.V.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Trasgresor	Inter-grupos	70,102	31	2,261	1,853	0,005
	Intra-grupos	372,252	305	1,220		
	Total	442,354	336			
Insolidario	Inter-grupos	67,912	31	2,191	2,597	0,000
	Intra-grupos	257,270	305	0,844		
	Total	325,182	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Respecto de la variable Significación (P.E.yP.), perteneciente al test de perfiles pedagógicos, los factores que logran un grado de diferenciación significativa son Trasgresor ($F = 1,853$; $p = 0,005$) e Insolidario ($F = 2,597$; $p = 0,000$).

Tabla 48: ANOVA de Posturas Valorativas (P.V.) para las dimensiones Trásgresor, Pulsión e Insolidario respecto del Factor Conservación (P.Ps.) en la Muestra.

P.V.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Trásgresor	Inter-grupos	127,957	69	1,854	1,575	0,006
	Intra-grupos	314,397	267	1,178		
	Total	442,354	336			
Pulsión	Inter-grupos	225,232	69	3,264	2,081	0,000
	Intra-grupos	418,732	267	1,568		
	Total	643,965	336			
Insolidario	Inter-grupos	89,208	69	1,293	1,463	0,018
	Intra-grupos	235,973	267	0,884		
	Total	325,182	336			

Fuente: *Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016*

Para concluir con el análisis de ANOVA para Posturas Valorativas, podemos observar, el factor Conservación (perteneciente al Test de Perfiles Psicosociales) se diferencia significativamente con los factores Trásgresor ($F = 1,575$; $p = 0,006$), Pulsión ($F = 2,081$; $p = 0,000$) e Insolidario ($F = 1,463$; $p = 0,018$).

1.2. Coeficiente de Correlación

Cómo decíamos en la introducción Pearson es un índice de correlación que se usa para medir el grado de relación de dos variables siempre y cuando ambas sean cuantitativas.

En la siguiente tabla podemos observar la significación de las correlaciones entre todos los factores extraído de los análisis factoriales de cada test. Cabe señalar, que a medida que avancemos en el estudio de cada eje de investigación, iremos desglosando este cuadro por cuadrantes. En este eje será de la siguiente manera (Cfr. Tabla N° 49):

- Tabla A: Posturas Valorativas con Posturas Valorativas
- Tabla B: Posturas Valorativas con Perfil Ético y Pedagógico
- Tabla C: Posturas Valorativas con Perfil Psicosocial

Tabla 49: Correlaciones Existente entre Posturas Valorativas, Perfil Ético (P.V.) – Pedagógico (P.E.yP.) y Variables Psicosociales (V.Ps.) por Cuadrantes

	Tradicional	Progresista	Trasgresor	Pulsión	Insolidario	Deontológico	Cognoscitivo	Pragmático	Hedonista	Significación	Reducción	Ap Cambio	Conservación	Autopromoción	Auto trascendencia	
Tradicional	1															
Progresista	,121*	1														
Trasgresor	-,158**		1													
Pulsión	-,254**		,428**	1	A											
Insolidario	-,161**	,111*	,697**	,380**	1											
Deontológico	,273**	,130*	-,248**	-,220**	-,172**	1										
Cognoscitivo	,131*			,162**		,383**	1									
Pragmático	,182**	,182**	,341**	,111*	,376**	,107*	,107*	1			D					
Hedonista	-,251**		,202**	,454**	,188**	,147**	,296**	,247**	1							
Significación			-,153**		-,150**	,370**	,296**			1						
Reducción		,130*				,149**	,169**	,140*		,248**	1					
Ap Cambio						,238**	,238**		,107*	,204**		1				
Conservación	,229**		-,155**	-,292**		,266**	,202**	-,200**		,118*		,354**	1			R
Autopromoción			,175**	,149**	,210**	,296**	,129*	,154**		,258**		,485**	,322**	1		
Auto trascendencia	,125*		-,161**			,296**	,129*	-,136*		,181**		,499**	,525**		1	

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Como comentábamos en el párrafo anterior, ahora comenzamos el estudio por cuadrantes. El siguiente análisis busca la relación existente entre las variables extraídas de los test de Posturas Valorativas planteada en el punto A.

Tabla 50: Correlación Entre los Factores que Conforman el Eje Posturas Valorativas (P.V.). Análisis del Cuadrante A

P.V.	Tradicional	Progresista	Trasgresor	Pulsión	Insolidario
Tradicional	1				
Progresista	,121*	1			
Trasgresor	-,158**		1		
Pulsión	-,254**		,428**	1	
Insolidario	-,161**	,111*	,697**	,380**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

En esta tabla podemos ver que existen varias correlaciones significativas, lo interesante es analizar la relación existente entre los factores. El dato más relevante es el que surge de la correlación existente entre Trasgresor e Insolidario ($r=0,697$; $p<0,001$). Esta vinculación entre ambos factores indica que el sujeto Trasgresor tiende a ser también Insolidario, lo cual guarda coherencia teniendo en cuenta los elementos que conforman cada factor (Cfr. Cap. 6.2.2.A.a).

Teniendo claro cómo se lee esta tabla de correlaciones podemos describirla de la siguiente manera:

- Las personas con un perfil tradicional en su forma de vivir, tienden a ser muy poco progresistas ($r = 0,121$; $p<0,005$), están en contra de las ideas trasgresoras ($r = -0,158$; $p<0,001$), de las pulsiones ($r = -0,254$; $p<0,001$) y de la insolidaridad ($r = -0,161$; $p<0,001$)
- Las personas progresistas tienen algo de insolidarios ($r = 0,111$; $p<0,005$) pero no son trasgresoras.

- Las personas trasgresoras tienen marcados índices de pulsión ($r = 0,428$; $p < 0,001$) y de insolidaridad ($r = 0,697$; $p < 0,001$). Sin embargo, tienen índices negativos respecto de tradición ($r = -0,158$; $p < 0,001$).
- Las personas con ideas impulsivas (Factor Pulsión) tienden a ser sumamente trasgresoras ($r = 0,428$; $p < 0,001$) y están contra las ideas tradicionales ($r = -0,254$; $p < 0,001$).
- Las personas con un perfil insolidario son trasgresoras ($r = 0,697$; $p < 0,001$) e impulsivas ($r = 0,380$; $p < 0,001$), muy poco progresistas ($r = 0,111$; $p < 0,005$) y no están de acuerdo con las ideas tradicionales ($r = -0,161$; $p < 0,001$).

A continuación analizaremos el cuadrante B. La característica principal de este cuadrante es que analiza las correlaciones existentes entre los factores que conforman el eje Posturas Valorativas con los factores que conforman al eje Perfiles Éticos y Pedagógicos.

Tabla 51: Correlación Entre los Factores que Conforman el Eje Posturas Valorativas (P.V.) con Factores que Conforman al Eje Perfiles Éticos y Pedagógicos (P.E.yP.) Análisis del Cuadrante B

	Tradicional	Progresista	Trasgresor	Pulsión	Insolidario
Deontológico	,273**	,130*	-,248**	-,220**	-,172**
Cognoscitivo		,131*		,162**	
Pragmático		,182**	,341**	,111*	,376**
Hedonista	-,251**		,202**	,454**	,188**
Significación			-,153**	B	-,150**
Reducción		,130*			

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

El índice de correlación más elevado lo podemos ver entre el factor Hedonista y el factor Pulsión ($r = 0,454$; $p < 0,001$). Esto nos indica que las personas hedonistas son impulsivas.

Vamos a mantener la lógica explicativa del cuadro anterior para describir la tabla de correlaciones B, siguiendo los factores del eje de Posturas Valorativas, de la siguiente manera:

- Las personas con una tendencia tradicionalista poseen un perfil ético deontológico ($r = 0,273$; $p < 0,001$) y están contra las ideas hedonistas ($r = -0,251$; $p < 0,001$).
- Las personas progresistas poseen, en un grado bajo, un perfil deontológico ($r = 0,130$; $p < 0,005$), un perfil cognoscitivo ($r = 0,131$; $p < 0,005$) y un perfil pedagógico volcado al factor reducción de la educación ($r = 0,130$; $p < 0,005$). Sin embargo, existe un mayor grado de correlación con el pragmatismo ($r = 0,182$; $p < 0,001$).
- Las personas trasgresoras tienen características pragmáticas ($r = 0,341$; $p < 0,001$) y Hedonistas ($r = 0,182$; $p < 0,001$). Sin embargo, difieren de las características de una ética deontológica ($r = -0,248$; $p < 0,001$) y de la concepción de una educación significativa ($r = -0,153$; $p < 0,001$).
- Las personas con ideas impulsivas (Factor Pulsión) tienen relación con un perfil ético cognoscitivo ($r = 0,162$; $p < 0,001$), pragmático ($r = 0,111$; $p < 0,005$) y, sobre todo, hedonista ($r = 0,454$; $p < 0,001$). Pero, están en contra de las características de un perfil ético deontológico ($r = -0,220$; $p < 0,001$).
- Por último, las personas insolidarias tienen características pragmáticas ($r = 0,376$; $p < 0,001$) y, en menor medida, hedonistas ($r = 0,188$; $p < 0,001$). Ahora bien, estas personas están en contra de planteos de carácter deontológico ($r = -0,172$; $p < 0,001$) y, a

nivel pedagógico, de una educación significativa ($r = -0,150$; $p < 0,001$).

A continuación analizaremos el cuadrante C. La característica principal de este cuadrante es que analiza las correlaciones existentes entre los factores que conforman el eje Posturas Valorativas con los factores que conforman al eje Perfil Psicosocial.

Tabla 52: Correlación Entre los Factores que Conforman el Eje Posturas Valorativas (P.V.) con los Factores que Conforman al Eje Perfil Psicosocial (P.Ps.) Análisis del Cuadrante C

P.V.	Tradicional	Progresista	Trasgresor	Pulsión	Insolidario
Ap.Cambio					
Conservación	,229**		-,155**	-,292**	
Autopromoción			,175**	,149**	,210**
Autotrascendencia	,125*		-,161**		

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Mantenemos el mismo proceso explicativo para describir la tabla de correlaciones C, siguiendo los factores del eje de Posturas Valorativas, de la siguiente manera:

- Las personas con una tendencia tradicionalista poseen una tendencia a la conservación ($r = 0,229$; $p < 0,001$) y, en menor medida, a la autotrascendencia ($r = 0,125$; $p < 0,005$).
- Los trasgresores presentan una tendencia hacia la autopromoción ($r = 0,229$; $p < 0,001$) y se contraponen con las ideas de conservación ($r = -0,155$; $p < 0,001$) y autotrascendencia ($r = -0,161$; $p < 0,001$).
- Las personas con ideas impulsivas (Factor Pulsión) buscan la autopromoción ($r = 0,149$; $p < 0,001$). Pero, están en contra de las ideas de conservación ($r = -0,292$; $p < 0,001$).

- Por último, las personas insolidarias buscan la autopromoción ($r = 0,210$; $p < 0,001$).

1.3. Pruebas No Paramétricas

Para este análisis utilizaremos el coeficiente de contingencia cuadrática χ^2 que nos permite analizar si existe asociación significativa entre distintas variables y, de esta manera, medirlas.

Cabe recordar que, en orden a la brevedad, sólo estamos presentado asociaciones que arrojaron resultados significativos desde los factores resultantes de Posturas Valorativas.

Los factores de Posturas Valorativas (P.V.) en asociarse significativamente con otros factores son los siguientes:

- Pulsión: arrojó una asociación significativa con Género y Tipo de Gestión Institucional
- Trasgresor: arrojó una asociación significativa con la variable de bases Rol Docente/Estudiante
- Tradicional: arrojó una asociación significativa con Tipo de Gestión Institucional

Comenzamos con el análisis de asociación existente entre Pulsión y la variable independiente denominada Género.

Tabla 53: Tabla de contingencia Pulsión por Factor Género

			Bajo	Medio	Alto	Total
Género	Mujer	Recuento	95	119	93	307
		% de Género	30,90%	38,80%	30,30%	100,00%
	Varón	Recuento	6	7	17	30
		% de Género	20,00%	23,30%	56,70%	100,00%
Total	Recuento	101	126	110	337	
	% de Género	30,00%	37,40%	32,60%	100,00%	

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Tabla 54: Pruebas de chi-cuadrado Pulsión por Factor Género

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,656 ^a	2	0,013
Razón de verosimilitudes	8,081	2	0,018
N de casos válidos	337		

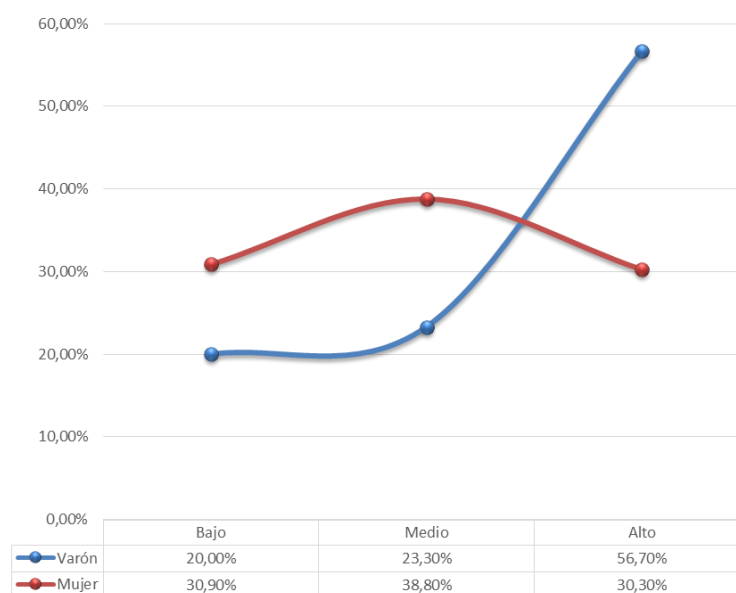
a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

La frecuencia mínima esperada es 8,99.

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Gráfico 17: Niveles de Pulsión en Relación con el Factor Género



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Teniendo en cuenta el total de la población de varones, un 56,7% de los mismos son altamente impulsivos mientras que sólo el 30,3% de las mujeres están en la misma situación.

A continuación analizaremos la asociación existente entre Pulsión y el Tipo de Gestión Institucional.

Tabla 55: Tabla de contingencia Pulsión por Tipo de Gestión Institucional

			Bajo	Medio	Alto	Total
Gestión	Privada	Recuento	37	32	17	86
		% de Gestión	43,00%	37,20%	19,80%	100,00%
	Estatad	Recuento	64	94	93	251
		% de Gestión	25,50%	37,50%	37,10%	100,00%
Total	Recuento	101	126	110	337	
	% de Gestión	30,00%	37,40%	32,60%	100,00%	

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

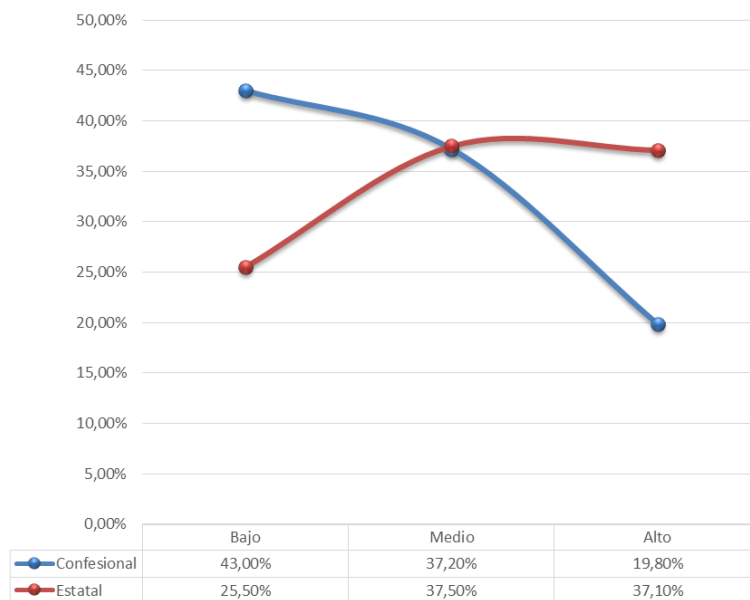
Tabla 56: Pruebas de chi-cuadrado Pulsión por Tipo de Gestión Institucional

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,428 ^a	2	0,002
Razón de verosimilitudes	12,592	2	0,002
N de casos válidos	337		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 25,77.

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Gráfico 18: Niveles de Pulsión en Relación con el Tipo de Gestión Institucional



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Los niveles de pulsión altos son más elevados en la gestión estatal mientras que los niveles de pulsión más bajos en la gestión privada son más elevados que en la gestión estatal.

A continuación analizaremos la asociación existente entre el factor Trasgresor y la variable de bases Docente/Estudiante.

Tabla 57: Tabla de contingencia Trasgresor por Rol Docente/Estudiante

			Bajo	Medio	Alto	Total
Rol	Docente	Recuento	29	44	22	95
		% de Rol	30,50%	46,30%	23,20%	100,00%
	Estudiante	Recuento	68	80	94	242
		% de Rol	28,10%	33,10%	38,80%	100,00%
Total	Recuento	97	124	116	337	
	% de Rol	28,80%	36,80%	34,40%	100,00%	

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Tabla 58: Pruebas de chi-cuadrado Trasgresor por Rol Docente/Estudiante

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,274 ^a	2	0,016
Razón de verosimilitudes	8,531	2	0,014
N de casos válidos	337		

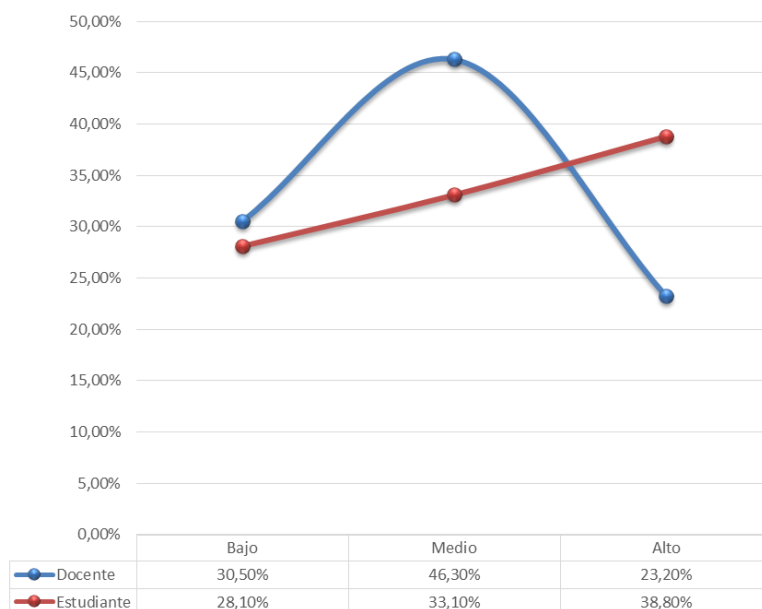
a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

La frecuencia mínima esperada es 25,77.

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Gráfico 19: Niveles de Trasgresión en Relación con el Rol Docente/Estudiante



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Los niveles de Trasgresión alto en los estudiantes (38,8%) es superior que en los docentes (23,2%), sin embargo, en los niveles bajos son homogéneos.

Por último, analizaremos la asociación existente entre el factor Tradicional y el Tipo de Gestión Institucional.

Tabla 59: Tabla de contingencia Tradicional por Tipo de Gestión Institucional

			Bajo	Medio	Alto	Total
Gestión	Privada	Recuento	15	34	37	86
		% de Gestión	17,40%	39,50%	43,00%	100,00%
	Estatal	Recuento	80	120	51	251
		% de Gestión	31,90%	47,80%	20,30%	100,00%
Total	Recuento	95	154	88	337	
	% de Gestión	28,20%	45,70%	26,10%	100,00%	

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Tabla 60: Pruebas de chi-cuadrado Tradicional por Tipo de Gestión Institucional

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,336 ^a	2	0
Razón de verosimilitudes	17,592	2	0
N de casos válidos	337		

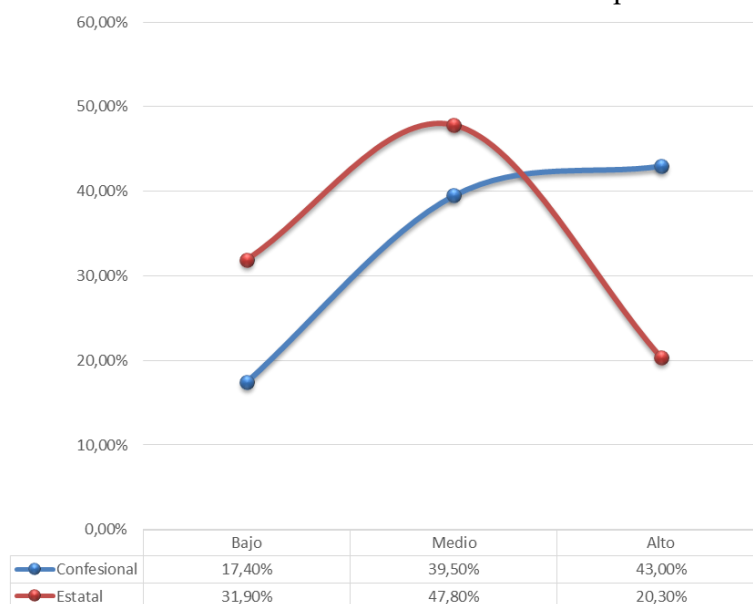
a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

La frecuencia mínima esperada es 22,46.

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Gráfico 20: Niveles de Tradicional en Relación con el Tipo de Gestión Institucional



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.

Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Los niveles de Tradición alto en los institutos confesionales (43%) es superior que en los estatales (20,3%), y en los niveles bajos el porcentaje de los estatales (31,9%) es superior que en los confesionales (17,4%).

De esta manera damos por concluido el análisis bivariado del eje Posturas Valorativas (P.V.) donde claramente podemos ir distinguiendo tendencias y perfiles de la población relevada.

2. Perfiles Éticos y Pedagógicos

El eje de Perfiles Éticos y Pedagógicos nos permite acceder al análisis de las características axiológicas de los encuestados en el plano personal y en el plano profesional docente/educativo, para compararlos con los modelos axiológicos presentados. Este eje está compuesto por los test de Perfiles Éticos y el test de Perfiles Pedagógicos.

Los factores resultantes del análisis factorial en este eje fueron seis, de los cuales, cuatro pertenecen a perfiles éticos y los dos últimos a perfiles pedagógicos:

- *Ética Deontológica: consideran el bien por encima de todo y meditan el bien que van a hacer antes de actuar “obrar bien”.*
- *Ética Cognoscitiva: consideran a la razón como fuente de valores, “pensar bien”*
- *Ética Pragmática: consideran a una acción, no desde la moralidad de la misma, sino en relación a su utilidad para conseguir el fin, “el fin justifica los medios”*
- *Ética Hedonista: consideran una vida placentera basada en el goce sensorial y en mantener una buena apariencia física, evitando todo tipo de pesar, angustia y todo aquello que demande un compromiso, “disfrutar”.*
- *Significación: sostiene como valores una educación con aprendizajes significativos, de calidad, que asombren y, a su vez, que sean útiles.*

- Reducción: *sostiene que la educación es producto de condicionamientos externos e internos.*

Ahora comencemos el análisis con los resultados surgidos al vincular las variables independientes/intervinientes de nuestra investigación con el núcleo dependiente (Perfiles Éticos y Pedagógicos), buscando el nivel de asociación entre dos variables.

Es importante tener en cuenta que, en orden a la brevedad, presentamos sólo las asociaciones y correlaciones que arrojaron resultados significativos, siempre trabajando con los factores resultantes de los Perfiles Éticos y Pedagógicos.

2.1. Pruebas Paramétricas

A. Distribución de probabilidad *t* de Student

En primer lugar tratamos de determinar si existen diferencias significativas entre grupos independientes al interior de la muestra, para ello, aplicamos la prueba de distribución estadística *t* (de Student). Sólo fueron significativo los siguientes análisis.

Tabla 61: Valores medios de los Perfiles Éticos y Pedagógicos (P.E.yP.) por género (V.S.) (N = 337) y resultados de la prueba *t*

P.E.yP.	Género	N	Media	D.E.*	<i>t</i>	Significación
Ética Deontológica	Mujer	307	7,6535	1,16974	3,286	0,001
	Varón	30	6,9112	1,29386		

* Desviación estándar

Fuente: *Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016*

Según la tabla N° 61 se observa que existe una diferencia estadísticamente significativa que es a favor de las mujeres respecto del grupo de varones en la dimensión Ética Deontológica ($t = 3,286$; $p < 0,05$).

Tabla 62: Valores medios de los Perfiles Éticos y Pedagógicos (P.E.yP.) por tipo de gestión institucional Estatal/Privado (V.S.) (N = 337) y resultados de la prueba t

P.E.yP.	Estatal/Privado	N	Media	D.E.*	t	Significación
Ética Deontológica	Estatal	251	7,4681	1,20445	-3,165	0,002
	Privado	86	7,9357	1,11474		
Ética Hedonista	Estatal	251	7,4681	1,20445	4,046	0,000
	Privado	86	7,9357	1,11474		
Significación	Estatal	251	8,3823	1,31305	-2,248	0,025
	Privado	86	8,7359	1,08306		

* Desviación estándar

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Los valores resultantes del análisis estadístico t expresan que existe una diferencia significativa entre los tipo de gestión institucional Estatal y Privado, obteniendo un mayor puntaje en las medias, los institutos confesionales respecto de las estatales en relación con el factor Ética Deontológica ($t = 3,165$; $p < 0,05$). Sin embargo, respecto de la Ética Hedonista, la diferencia es superior para las instituciones Estatales ($t = 4,046$; $p < 0,05$).

Respecto del factor aprendizaje significativo podemos ver que la gestión Estatal obtiene puntajes inferiores respecto de la gestión Privada ($t = -2,248$; $p < 0,05$).

B. Análisis de Varianza (ANOVA)

Mediante este análisis podemos determinar si existen diferencias significativas más allá de los análisis bilaterales. Mediante ANOVA podemos superar las limitaciones de hacer contrastes por parejas para determinar si un conjunto de variables con $n > 2$ difieren entre sí. Es decir, este análisis es una ampliación de la prueba t para muestras independientes al caso de análisis con

más de dos muestras (o sea, más de dos valores en una variable -que se llama variable categórica-).

Tabla 63: Valores medios en las dimensiones de la escala por Rango de Edad (V.S.) (N = 337)

(P.E.yP.)	Rango de Edad	N	Media	D.E.*	Mínimo	Máximo
Ética Cognoscitiva	de 18 a 23	91	7,5606	1,04731	4,75	9,50
	de 24 a 27	79	7,6779	1,30622	3,50	10,00
	de 28 a 37	84	7,2246	1,12687	4,00	9,50
	de 38 a 99	83	7,2648	1,15699	4,00	10,00
	Total	337	7,4315	1,16902	3,50	10,00
Ética Hedonista	de 18 a 23	91	5,0868	1,38090	2,00	8,40
	de 24 a 27	79	5,4922	1,30891	2,00	9,20
	de 28 a 37	84	5,5569	1,59328	2,00	8,80
	de 38 a 99	83	4,7492	1,58083	2,00	8,40
	Total	337	5,2159	1,50026	2,00	9,20

* Desviación estándar

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Tabla 64: ANOVA de Perfiles Éticos y Pedagógicos (P.E.yP.) para las dimensiones Ética Cognoscitiva y Ética Hedonista respecto del Rango de Edad (V.S.) de la Muestra.

(P.E.yP.)		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Ética Cognoscitiva	Inter-grupos	12,218	3	4,073	3,034	0,029
	Intra-grupos	446,966	333	1,342		
	Total	459,184	336			
Ética Hedonista	Inter-grupos	35,391	3	11,797	5,450	0,001
	Intra-grupos	720,873	333	2,165		
	Total	756,264	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Como se observa, son significativas las diferencias por Rango de Edad en las dimensiones Ética Cognoscitiva ($F = 3,034$; $p = 0,029$) teniendo el rango de 24 a 27 años de edad la puntuación más alta, y Ética Hedonista ($F = 5,450$; $p = 0,001$), siendo el rango de 28 a 37 años los que muestran la puntuación más altas.

Tabla 65: Valores medios en las dimensiones de la escala por Estado Civil (V.S.) (N = 337)

(P.E.yP.)	Estado Civil	N	Media	D.E.*	Mínimo	Máximo
Ética Hedonista	Soltero	177	5,2969	1,52036	2,00	9,20
	Casado	90	4,7308	1,44179	2,00	8,40
	Separado	11	4,9469	1,43442	2,80	7,20
	Pareja	53	5,7890	1,31628	2,80	8,40
	Otro	5	5,3600	1,71114	3,60	8,00
	Total	337	5,2124	1,50110	2,00	9,20
Reducción	Soltero	177	6,0028	1,60713	2,00	10,00
	Casado	90	5,6161	1,37106	2,00	8,67
	Separado	11	5,6271	1,16585	3,33	8,00
	Pareja	53	6,2149	1,73101	2,00	10,00
	Otro	5	4,2464	1,83869	2,00	6,00
	Total	337	5,8942	1,57753	2,00	10,00

* Desviación estándar

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Tabla 66: ANOVA de Perfiles Éticos y Pedagógicos (P.E.yP.) para las dimensiones Ética Hedonista y Reducción respecto del Estado Civil (V.S.) de la Muestra.

(P.E.yP.)		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Ética Hedonista	Inter-grupos	40,643	4	10,161	4,709	0,001
	Intra-grupos	714,214	331	2,158		
	Total	754,857	335			
Reducción	Inter-grupos	28,861	4	7,215	2,967	0,020
	Intra-grupos	804,818	331	2,431		
	Total	833,679	335			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Como se observa, son significativas las diferencias por Estado Civil en las dimensiones Ética Hedonista ($F = 4,709$; $p = 0,001$), y para el factor referido al aprendizaje más reducido ($F = 2,967$; $p = 0,020$), siendo la variable Pareja la que muestra puntuaciones más altas en ambos casos.

Tabla 67: Valores medios en las dimensiones de la escala por Carreras (V.S.) (N = 337)

(P.E.yP.)	Carreras	N	Media	D.E.*	Mínimo	Máximo
Ética Cognoscitiva	Docentes**	60	7,3565	1,10138	4,75	10,00
	Artes	42	7,1234	1,35687	4,00	9,50
	Biología	55	7,7640	1,38268	3,50	10,00
	Lengua	24	7,2992	1,19963	5,75	10,00
	Matemáticas	9	6,8333	,69597	6,00	8,00
	PEI	69	7,2707	1,02573	5,25	9,50
	PEP	78	7,6726	1,01936	5,25	10,00
Reducción	Docentes**	60	7,4315	1,16902	3,50	10,00
	Artes	42	5,5097	1,48784	2,00	8,67
	Biología	55	5,6671	1,77528	2,00	10,00
	Lengua	24	6,2871	1,47325	2,67	10,00
	Matemáticas	9	5,4360	1,64988	2,00	9,33
	PEI	69	6,9919	1,45618	5,90	9,33
	PEP	78	6,0500	1,52587	2,00	10,00

* Desviación estándar

** Docentes en ejercicio que no son, a la vez, estudiantes de los institutos relevados

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Tabla 68: ANOVA de Perfiles Éticos y Pedagógicos (P.E.yP.) para las dimensiones Ética Cognoscitiva y Reducción respecto de las Carreras cursadas (V.S.) por la Muestra.

(P.E.yP.)		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Ética Cognoscitiva	Inter-grupos	20,365	6	3,394	2,552	0,020
	Intra-grupos	438,819	330	1,330		
	Total	459,184	336			
Reducción	Inter-grupos	37,187	6	6,198	2,561	0,019
	Intra-grupos	798,556	330	2,420		
	Total	835,744	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Para la variable Carreras, sólo son significativas las diferencias en el factor Ética Cognoscitiva ($F = 2,552$; $p = 0,020$), siendo la Carrera de Biología la que muestra puntuaciones más altas; y para el factor Reducción ($F = 2,561$; $p = 0,019$) siendo la profesión docente la que muestra puntuaciones más altas.

Tabla 69: Valores medios en las dimensiones de la escala por Nivel Académico (V.S.) (N = 337)

(P.E.yP.)	Carreras	N	Media	D.E.*	Mínimo	Máximo
Ética Deontológica	Superior Incompleto	253	7,5312	1,19285	3,56	10,00
	Terciario Completo	45	7,9951	1,09225	5,33	10,00
	Universitario Completo	12	8,0185	1,01375	6,44	10,00
	Posgrado Incompleto	12	7,6581	1,14033	6,22	10,00
	Posgrado Completo	15	6,9122	1,42000	3,56	8,86
	Total	337	7,5875	1,19809	3,56	10,00

*Desviación estándar

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Tabla 70: ANOVA de Perfiles Éticos y Pedagógicos (P.E.yP.) para la dimensión Ética Deontológica respecto del Nivel Académico (V.S.) por la Muestra.

(P.E.yP.)		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Ética Deontológica	Inter-grupos	17,406	4	4,352	3,108	0,016
	Intra-grupos	464,899	332	1,400		
	Total	482,305	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Para la variable Nivel Académico, sólo es significativa la diferencia en el factor Ética Deontológica ($F = 3,108$; $p = 0,016$) siendo el nivel Universitario Completo el que muestra puntuaciones más altas.

A continuación, procederemos a cruzar los factores considerados como variables dependientes entre sí. Estos factores, extraídos de los test que conforman el eje de Perfiles Éticos y Pedagógicos, los cruzaremos entre sí y con el resto de los factores surgidos de la totalidad de instrumentos de relevamiento cuantitativos aplicados en la encuesta. A diferencia de las variables de base, estos factores poseen puntuaciones numéricas como variables categóricas en vez de conceptos, por tal motivo, presentar una tabla descriptiva no sería relevante.

Tabla 71: ANOVA de Perfiles Éticos y Pedagógicos (P.E.yP.) para las dimensiones Ética Deontológica, Ética Hedonista, Reducción respecto del Factor Tradicional (P.V.) en la Muestra.

(P.E.yP.)		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Ética Deontológica	Inter-grupos	62,138	19	3,270	2,467	0,001
	Intra-grupos	420,167	317	1,325		
	Total	482,305	336			
Ética Hedonista	Inter-grupos	83,131	19	4,375	2,060	0,006
	Intra-grupos	673,133	317	2,123		
	Total	756,264	336			
Reducción	Inter-grupos	86,502	19	4,553	1,926	0,012
	Intra-grupos	749,241	317	2,364		
	Total	835,744	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Como podemos observar, son significativas las diferencias para el factor Tradición las dimensiones Ética Deontológica ($F = 2,467$; $p = 0,001$), Ética Hedonista ($F = 2,060$; $p = 0,006$) y Reducción ($F = 1,926$; $p = 0,012$). Es decir que sólo dos factores que pertenecen al conjunto Posturas Valorativas reaccionaron a la variable Tradición.

Tabla 72: ANOVA de Perfiles Éticos y Pedagógicos (P.E.yP.) para la dimensión Ética Pragmática respecto del Factor Progresista (P.V.) en la Muestra.

(P.E.yP.)		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Ética Pragmática	Inter-grupos	48,261	20	2,413	1,802	0,020
	Intra-grupos	423,075	316	1,339		
	Total	471,336	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Respecto de la variable Progresista, el factor que logra un grado de diferenciación significativa es Ética Pragmática ($F = 1,802$; $p = 0,020$).

Tabla 73: ANOVA de Perfiles Éticos y Pedagógicos (P.E.yP.) para las dimensiones Ética Deontológica, Ética Pragmática y Ética Hedonista respecto del Factor Trasgresor (P.V.) en la Muestra.

(P.E.yP.)		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Ética Deontológica	Inter-grupos	76,306	26	2,935	2, 241	0,001
	Intra-grupos	405,999	310	1,310		
	Total	482,305	336			
Ética Pragmática	Inter-grupos	98,969	26	3,807	3,169	0,000
	Intra-grupos	372,367	310	1,201		
	Total	471,336	336			
Ética Hedonista	Inter-grupos	114,812	26	4,416	2,134	0,001
	Intra-grupos	641,452	310	2,069		
	Total	756,264	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Para el factor Trasgresor, sólo son significativas las diferencias con los factores Ética Deontológica, ($F = 2, 241$; $p = 0,001$), Ética Pragmática ($F = 3,169$; $p = 0,000$) y Ética Hedonista ($F = 2,134$; $p = 0,001$).

Tabla 74: ANOVA de Perfiles Éticos y Pedagógicos (P.E.yP.) para las dimensiones Ética Deontológica y Ética Hedonista respecto del Factor Pulsión (P.V.) en la Muestra.

(P.E.yP.)		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Ética Deontológica	Inter-grupos	80,701	38	2,124	1,576	0,021
	Intra-grupos	401,604	298	1,348		
	Total	482,305	336			
Ética Hedonista	Inter-grupos	199,517	38	5,250	2,810	0,000
	Intra-grupos	556,747	298	1,868		
	Total	756,264	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Para la variable Pulsión, son significativas las diferencias con los factores Ética Deontológica ($F = 1,576$; $p = 0,021$) y Ética Hedonista ($F = 2,810$; $p = 0,000$)

Tabla 75: ANOVA de Perfiles Éticos y Pedagógicos (P.E.yP.) para las dimensiones Ética Deontológica y Ética Pragmática respecto del Factor Insolidario (P.V.) en la Muestra.

(P.E.yP.)		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Ética Deontológica	Inter-grupos	78,429	32	2,451	1,845	0,005
	Intra-grupos	403,876	304	1,329		
	Total	482,305	336			
Ética Pragmática	Inter-grupos	98,637	32	3,082	2,514	0,000
	Intra-grupos	372,699	304	1,226		
	Total	471,336	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Respecto de la variable Insolidario perteneciente a Posturas Valorativas, los factores que logran un grado de diferenciación significativa son Ética Deontológica ($F = 1,845$; $p = 0,005$) y Ética Pragmática ($F = 2,514$; $p = 0,000$).

En la siguiente tabla podemos observar el análisis realizado sobre los factores que conforman el eje de Perfiles Éticos y Pedagógicos entre sí.

Tabla 76: ANOVA de Perfiles Éticos y Pedagógicos (P.E.yP.) para las dimensiones Ética Cognoscitiva y Significación respecto del Factor Ética Deontológica (P.E.yP.) en la Muestra.

(P.E.yP.)		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Ética Cognoscitiva	Inter-grupos	100,711	39	2,582	2,140	0,000
	Intra-grupos	358,473	297	1,207		
	Total	459,184	336			
Significación	Inter-grupos	132,649	39	3,401	2,488	0,000
	Intra-grupos	406,089	297	1,367		
	Total	538,738	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Como podemos observar, el factor Ética Deontológica se diferencia significativamente con los factores Ética Cognoscitiva ($F = 2,140$; $p = 0,000$) y Significación ($F = 2,488$; $p = 0,000$).

Tabla 77: ANOVA de Perfiles Éticos y Pedagógicos (P.E.yP.) para las dimensiones Ética Deontológica y Significación respecto del Factor Ética Cognoscitiva (P.E.yP.) en la Muestra.

(P.E.yP.)		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Ética Deontológica	Inter-grupos	134,885	33	4,087	3,565	0,000
	Intra-grupos	347,420	303	1,147		
	Total	482,305	336			
Significación	Inter-grupos	110,820	33	3,358	2,378	0,000
	Intra-grupos	427,918	303	1,412		
	Total	538,738	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Respecto de la variable Ética Cognoscitiva (P.E.yP.), los factores que logran un grado de diferenciación significativa son Ética Deontológica ($F = 3,565$; $p = 0,000$), y Significación ($F = 2,378$; $p = 0,000$).

Tabla 78: ANOVA de Perfiles Éticos y Pedagógicos (P.E.yP.) para las dimensiones Ética Cognoscitiva y Ética Hedonista respecto del Factor Ética Cognoscitiva (P.E.yP.) en la Muestra.

(P.E.yP.)		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Ética Cognoscitiva	Inter-grupos	88,492	46	1,924	1,505	0,025
	Intra-grupos	370,692	290	1,278		
	Total	459,184	336			
Ética Hedonista	Inter-grupos	144,677	46	3,145	1,491	0,028
	Intra-grupos	611,587	290	2,109		
	Total	756,264	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Respecto de la variable Ética Cognoscitiva (P.E.yP.), perteneciente al test de perfiles pedagógicos, los factores que logran un grado de diferenciación significativa son Ética Cognoscitiva ($F = 1,505$; $p = 0,025$) y Ética Hedonista ($F = 1,491$; $p = 0,028$).

Tabla 79: ANOVA de Perfiles Éticos y Pedagógicos (P.E.yP.) para las dimensiones Ética Deontológica y Ética Cognoscitiva respecto del Factor Aprendizaje Significativo (P.E.yP.) en la Muestra.

(P.E.yP.)		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Ética Deontológica	Inter-grupos	124,506	31	4,016	3,424	0,000
	Intra-grupos	357,799	305	1,173		
	Total	482,305	336			
Ética Cognoscitiva	Inter-grupos	105,332	31	3,398	2,929	0,000
	Intra-grupos	353,852	305	1,160		
	Total	459,184	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Como podemos observar, el factor Significación se diferencia de los factores Ética Deontológica ($F = 3,424$; $p = 0,000$) y Ética Cognoscitiva ($F = 2,929$; $p = 0,000$).

Tabla 80: ANOVA de Perfiles Éticos y Pedagógicos (P.E.yP.) para las dimensiones Ética Cognoscitiva y Aprendizaje Significativo respecto del Factor Aprendizaje Reduccionista (P.E.yP.) en la Muestra.

(P.E.yP.)		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Ética Cognoscitiva	Inter-grupos	52,893	19	2,784	2,172	0,003
	Intra-grupos	406,291	317	1,282		
	Total	459,184	336			
Significación	Inter-grupos	55,089	19	2,899	1,900	0,014
	Intra-grupos	483,649	317	1,526		
	Total	538,738	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Como podemos observar, son significativas las diferencias para el factor Reducción las dimensiones Ética Cognoscitiva ($F = 2,172$; $p = 0,003$) y Significación ($F = 1,900$; $p = 0,014$). Este es el último de los factores pertenecientes al conjunto de Perfiles Éticos y Pedagógicos, a continuación comenzamos con el análisis comparativo con los factores pertenecientes al conjunto de Perfiles Psicosociales (P.Ps.)

Tabla 81: ANOVA de Perfiles Éticos y Pedagógicos (P.E.yP.) para la dimensión Aprendizaje Significativo respecto del Factor Apertura al Cambio (P.Ps.) en la Muestra.

(P.E.yP.)		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Significación	Inter-grupos	94,023	35	2,686	1,818	0,004
	Intra-grupos	444,716	301	1,477		
	Total	538,738	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Respecto de la variable Apertura al Cambio, el factor que logra un grado de diferenciación es Significación ($F = 1,818$; $p = 0,004$).

Tabla 82: ANOVA de Perfiles Éticos y Pedagógicos (P.E.yP.) para las dimensiones Ética Deontológica y Aprendizaje Reduccionista respecto del Factor Conservación (P.Ps.) en la Muestra.

(P.E.yP.)		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Ética Deontológica	Inter-grupos	158,745	69	2,301	1,898	0,000
	Intra-grupos	323,560	267	1,212		
	Total	482,305	336			
Reducción	Inter-grupos	226,878	69	3,288	1,442	0,022
	Intra-grupos	608,866	267	2,280		
	Total	835,744	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Respecto de la variable Conservación (P.Ps.), perteneciente al test de perfiles Psicosociales, los factores que logran un grado de diferenciación significativa son Ética Deontológica ($F = 1,898$; $p = 0,000$) y Reducción ($F = 1,442$; $p = 0,022$).

Tabla 83: ANOVA de Perfiles Éticos y Pedagógicos (P.E.yP.) para las dimensiones Ética Pragmática y Aprendizaje Reduccionista respecto del Factor Autopromoción (P.Ps.) en la Muestra.

(P.E.yP.)		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Ética Pragmática	Inter-grupos	80,198	37	2,168	1,615	0,017
	Intra-grupos	383,841	286	1,342		
	Total	471,336	336			
Reducción	Inter-grupos	172,505	49	3,521	1,523	0,019
	Intra-grupos	663,239	287	2,311		
	Total	835,744	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Respecto de la variable Autopromoción (P.Ps.), perteneciente al test de perfiles Psicosociales, los factores que logran un grado de diferenciación significativa son Ética Pragmática ($F = 1,615$; $p = 0,017$) y Reducción ($F = 1,523$; $p = 0,019$).

Tabla 84: ANOVA de Perfiles Éticos y Pedagógicos (P.E.yP.) para las dimensiones Ética Deontológica y Aprendizaje Significativo respecto del Factor Autotrascendencia (P.Ps.) en la Muestra.

(P.E.yP.)		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Ética Deontológica	Inter-grupos	106,541	42	2,537	1,985	0,001
	Intra-grupos	375,764	294	1,278		
	Total	482,305	336			
Significación	Inter-grupos	106,240	42	2,530	1,719	0,006
	Intra-grupos	432,499	294	1,471		
	Total	538,738	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Para concluir con el análisis de ANOVA para Perfiles Éticos y Pedagógicos (P.E.yP.), podemos observar, el factor Autotrascendencia (perteneciente al Test de Perfiles Psicosociales) se diferencia significativamente con los factores Ética Deontológica ($F = 1,985$; $p = 0,001$) y Significación ($F = 1,719$; $p = 0,006$).

2.2. Coeficiente de Correlación

Cómo decíamos en la introducción Pearson es un índice de correlación que se usa para medir el grado de relación de dos variables siempre y cuando ambas sean cuantitativas.

Si nos remitimos a la tabla N° 49 de la pág. 383, podemos observar la significación de las correlaciones entre todos los factores extraído de los análisis factoriales de cada test. Como indicábamos en el punto 1.2. del presente capítulo, a medida que avanzásemos en el estudio de cada eje de investigación, iríamos desglosando este cuadro por cuadrantes. Por tal motivo, en este eje de Perfiles Éticos y Pedagógicos (P.E.yP.) lo abordaremos de siguiente manera (Cfr. Tabla N° 85):

- Tabla D: Perfil Ético y Pedagógico con Perfil Ético y Pedagógico
- Tabla E: Perfil Ético y Pedagógico con Perfiles Psicosociales

Explicado este punto nuevamente, comenzaremos el estudio por cuadrantes. El siguiente análisis busca la relación existente entre las variables extraídas de los test de Perfil Ético y Pedagógico planteada en el punto D.

Tabla 85: Correlación Entre los Factores que Conforman el Eje Perfil Ético y Pedagógico (P.E.yP.) con los Factores que Conforman al Eje Perfiles Éticos y Pedagógicos (P.E.yP.) Análisis del Cuadrante D

	Deontológico	Cognoscitivo	Pragmático	Hedonista	Significación	Reducción
Deontológico	1					
Cognoscitivo	,383**	1				
Pragmático		,107*	1			
Hedonista		,147**	,247**	1		
Significación	,370**	,296**			1	
Reducción		,169**	,140*		,248**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

En esta tabla podemos ver que existen varias correlaciones significativas, lo interesante es analizar la relación existente entre los factores. El dato más relevante es el que surge de la correlación existente entre el perfil Ético Deontológico y el perfil Ético Cognoscitivo ($r=0,383$; $p<0,001$). Esta vinculación entre ambos factores indica que el sujeto con un perfil ético deontológico también posee características propias del perfil Ético Cognoscitivo, lo cual guarda coherencia teniendo en cuenta los elementos que conforman cada factor (Cfr. Cap. 6.3.1.A.a).

A esta tabla de correlaciones podemos describirla de la siguiente manera:

- Las personas con un perfil Ético Deontológico en su forma de vida, también tienen características propias de una Ética Cognoscitiva ($r = 0,383$; $p<0,001$) y están a favor de una método de enseñanza con significación ($r = 0,370$; $p<0,001$).
- Las personas con un perfil Ético Deontológico en su forma de vida, también tienen muy pocas características propias de una Ética Pragmática ($r = 0,107$; $p<0,005$), algunas características propias de un perfil Ético Hedonista ($r = 0,147$; $p<0,001$), prefieren una educación con significación ($r = 0,296$; $p<0,001$), aunque no rechazan una educación más reduccionista ($r = 0,169$; $p<0,001$).
- Las personas un perfil Ético Pragmático trasgresoras tienen marcados índices de la Ética Hedonista ($r = 0,247$; $p<0,001$) y adhieren a un modelo de educación reduccionista ($r = 0,140$; $p<0,005$).
- Las personas que prefieren una educación significativa, no rechazan un modelo pedagógico más reduccionista ($r = 0,248$; $p<0,001$).

A continuación analizaremos el cuadrante E. La característica principal de este cuadrante es que analiza las correlaciones existentes entre los factores

que conforman el eje Perfiles Éticos y Pedagógicos con los factores que conforman al eje de Perfiles Psicosociales.

Tabla 86: Correlación Entre los Factores que Conforman el Eje Perfil Ético y Pedagógico (P.E.yP.) con los Factores que Conforman al Eje Perfiles Psicosociales (P.P.S.) Análisis del Cuadrante E

	Deontológico	Cognoscitivo	Pragmático	Hedonista	Significación	Reducción
Ap.Cambio	,149**	,238**		,107*	,204**	
Conservación	,266**			-,200**	,118*	E ,114*
Autopromoción		,202**	,154**			,258**
Autotrascendencia	,296**	,129*	-,136*		,181**	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

El índice de correlación más elevado lo podemos ver en este cuadrante se produce entre el factor Ética Deontológica y el factor Autotrascendencia ($r = 296$; $p < 0,001$). Esto nos indica que las personas con un Ética Deontológica tienen características de un perfil Autotrascendente.

Vamos a mantener la lógica explicativa del cuadro anterior para describir la tabla de correlaciones E, siguiendo los factores del eje de Perfiles Éticos y Pedagógicos, de la siguiente manera:

- Las personas con una Ética Deontológica presentan tendencia hacia la Apertura al Cambio ($r = 0,149$; $p < 0,001$), a la conservación ($r = 0,266$; $p < 0,001$) y están a favor de la autotrascendencia ($r = 0,296$; $p < 0,001$)
- Las personas con una Ética Cognoscitiva poseen un perfil con Apertura al Cambio ($r = 0,238$; $p < 0,001$), una tendencia a la Autopromoción ($r = 0,202$; $p < 0,001$) y un bajo perfil volcado a la Autotrascendencia ($r = 0,129$; $p < 0,005$).
- Las personas con una ética pragmática tienen características propias de un perfil autopromotor ($r = 0,154$; $p < 0,001$) y están en contra de la Autotrascendencia ($r = -0,136$; $p < 0,005$).

- Las personas con una ética hedonista poseen algunas ideas de apertura al cambio ($r = 0,107$; $p < 0,005$) y rechazan las ideas conservadoras ($r = -0,200$; $p < 0,001$).
- Las personas que apoyan una educación significativa también están de acuerdo con la Apertura al Cambio ($r = 0,107$; $p < 0,005$), prefieren las ideas conservadoras ($r = 0,118$; $p < 0,005$) y son autotrascendentes ($r = 0,181$; $p < 0,005$).
- Por último, las personas que apuestan por una educación más reduccionista tienen características de Autopromoción ($r = 0,258$; $p < 0,001$) y, en menor medida, de conservación ($r = 0,114$; $p < 0,005$).

2.3. Pruebas No Paramétricas

Para este análisis utilizaremos el coeficiente de contingencia cuadrática χ^2 que nos permite analizar si existe asociación significativa entre distintas variables y, de esta manera, medirlas.

Cabe recordar que, en orden a la brevedad, sólo estamos presentando asociaciones que arrojaron resultados significativos desde los factores resultantes del eje Perfil Ético y Pedagógico.

Los factores de Perfil Ético y Pedagógico (P.E.yP.) en asociarse significativamente con otros factores son los siguientes:

- Perfil Ético Deontológico: arrojó una asociación significativa con Género y Tipo de Gestión Institucional
- Perfil Ético Hedonista: arrojó una asociación significativa con la variable de bases Tipo de Gestión Institucional

- Aprendizaje Significativo: arrojó una asociación con Nivel Superior completo o incompleto
- Aprendizaje Reduccionista: arrojó una asociación con Nivel Superior completo o incompleto

Comenzamos con el análisis de asociación existente entre Perfil Ético Deontológico y la variable independiente denominada Género.

Tabla 87: Tabla de contingencia Perfil Ético Deontológico por Factor Género

			Bajo	Medio	Alto	Total
Género	Mujer	Recuento	96	90	121	307
		% de Género	31,30%	29,30%	39,40%	100,00%
	Varón	Recuento	17	10	3	30
		% de Género	56,70%	33,30%	10,00%	100,00%
Total	Recuento	113	100	124	337	
	% de Género	33,50%	29,70%	36,80%	100,00%	

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Tabla 88: Pruebas de chi-cuadrado Perfil Ético Deontológico por Factor Género

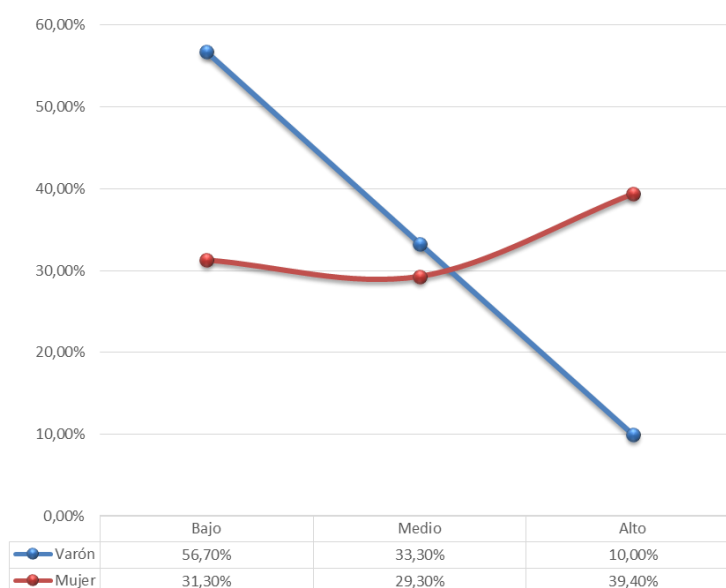
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,831 ^a	2	0,003
Razón de verosimilitudes	13,401	2	0,001
N de casos válidos	337		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

La frecuencia mínima esperada es 8,90.

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Gráfico 21: Niveles de Perfil Ético Deontológico en Relación con el Factor Género



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Teniendo en cuenta el total de la población de personas encuestadas, el perfil de los varones es bajo respecto de la Ética Deontológica, mientras que las mujeres se muestran más afines a este perfil.

A continuación analizaremos la asociación existente entre Perfil Ético Deontológico y el Tipo de Gestión Institucional.

Tabla 89: Tabla de contingencia Perfil Ético Deontológico por Tipo de Gestión Institucional

		Bajo	Medio	Alto	Total	
Gestión	Privada	Recuento	19	28	39	86
		% de Gestión	22,10%	32,60%	45,30%	100,00%
	Estatal	Recuento	94	72	85	251
		% de Gestión	37,50%	28,70%	33,90%	100,00%
Total	Recuento	113	100	124	337	
	% de Gestión	33,50%	29,70%	36,80%	100,00%	

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Tabla 90: Pruebas de chi-cuadrado Perfil Ético Deontológico por Tipo de Gestión Institucional

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,125 ^a	2	0,028
Razón de verosimilitudes	7,437	2	0,024
N de casos válidos	337		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

La frecuencia mínima esperada es 25,52.

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Gráfico 22: Niveles de Perfil Ético Deontológico en Relación con el Tipo de Gestión Institucional



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.

Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

El nivel del Perfil Ético Deontológico es más elevados en la gestión Privada mientras que los niveles Deontológico más bajos se dan en la gestión Estatal.

Respecto de la asociación existente entre Perfil Ético Hedonista y el Tipo de Gestión Institucional planteamos la siguiente tabla:

Tabla 91: Tabla de contingencia Perfil Ético Hedonista por Tipo de Gestión Institucional

			Bajo	Medio	Alto	Total
Gestión	Privada	Recuento	43	26	17	86
		% de Gestión	50,00%	30,20%	19,80%	100,00%
	Estatal	Recuento	70	83	98	251
		% de Gestión	27,90%	33,10%	39,00%	100,00%
Total	Recuento	113	109	115	337	
	% de Gestión	33,50%	32,30%	34,10%	100,00%	

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

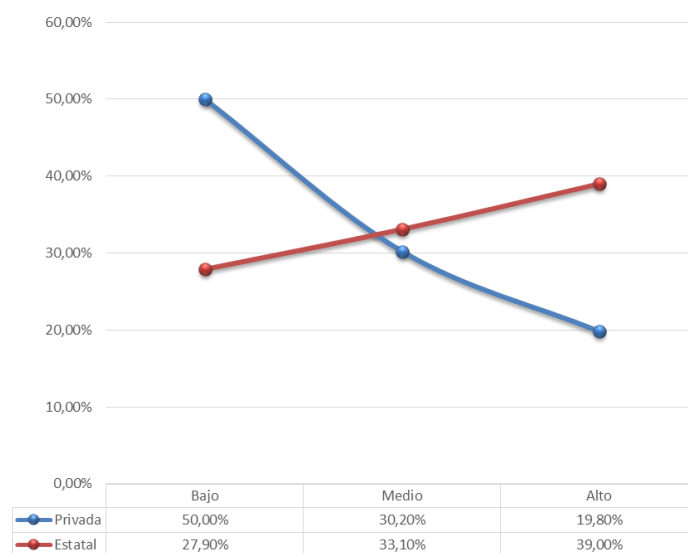
Tabla 92: Pruebas de chi-cuadrado Perfil Ético Hedonista por Tipo de Gestión Institucional

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,474 ^a	2	0
Razón de verosimilitudes	16,557	2	0
N de casos válidos	337		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 27,82.

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Gráfico 23: Niveles de Perfil Ético Hedonista en Relación con el Tipo de Gestión Institucional



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

El nivel del Perfil Ético Hedonista es más elevado en la gestión Estatal mientras que los niveles Hedonista más bajos se dan en la gestión Privada.

Analizamos a continuación la asociación existente entre el Aprendizaje Significativo y el Nivel Superior completo o incompleto.

Tabla 93: Tabla de contingencia Aprendizaje Significativo por Nivel Superior completo o incompleto

			Bajo	Medio	Alto	Total
Superior	Completo	Recuento	21	31	32	86
		% de Gestión	25,00%	36,90%	38,10%	100,00%
	Incompleto	Recuento	81	87	85	251
		% de Gestión	32,00%	34,40%	33,60%	100,00%
Total	Recuento	102	118	117	337	
	% de Gestión	30,30%	35,00%	34,70%	100,00%	

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Tabla 94: Pruebas de chi-cuadrado Aprendizaje Significativo por Nivel Superior completo o incompleto

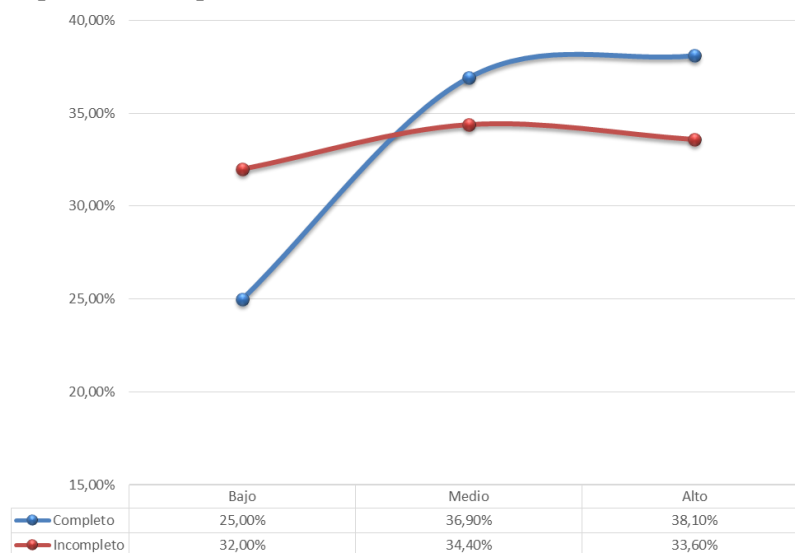
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,507 ^a	2	0,471
Razón de verosimilitudes	1,543	2	0,462
N de casos válidos	337		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

La frecuencia mínima esperada es 25,42.

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Gráfico 24: Niveles Aprendizaje Significativo por Nivel Superior completo o incompleto



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

El nivel de apoyo a un Aprendizaje Significativo es más elevado en aquellos que presentan el nivel de educación superior completo.

El último de los análisis de asociación que presentamos para los Perfil Ético y Pedagógico (P.E.yP.) tiene que ver con la asociación existente entre el factor Aprendizaje Reduccionista y el Nivel Superior completo o incompleto.

Tabla 95: Tabla de contingencia Aprendizaje Reduccionista por Nivel Superior completo o incompleto

			Bajo	Medio	Alto	Total
Superior	Completo	Recuento	25	34	25	86
		% de Gestión	29,80%	40,50%	29,80%	100,00%
	Incompleto	Recuento	67	96	90	251
		% de Gestión	26,50%	37,90%	35,60%	100,00%
Total	Recuento	92	130	115	337	
	% de Gestión	27,30%	38,60%	34,10%	100,00%	

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Tabla 96: Pruebas de chi-cuadrado Aprendizaje Reduccionista por Nivel Superior completo o incompleto

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	0,977 ^a	2	0,613
Razón de verosimilitudes	0,991	2	0,609
N de casos válidos	337		

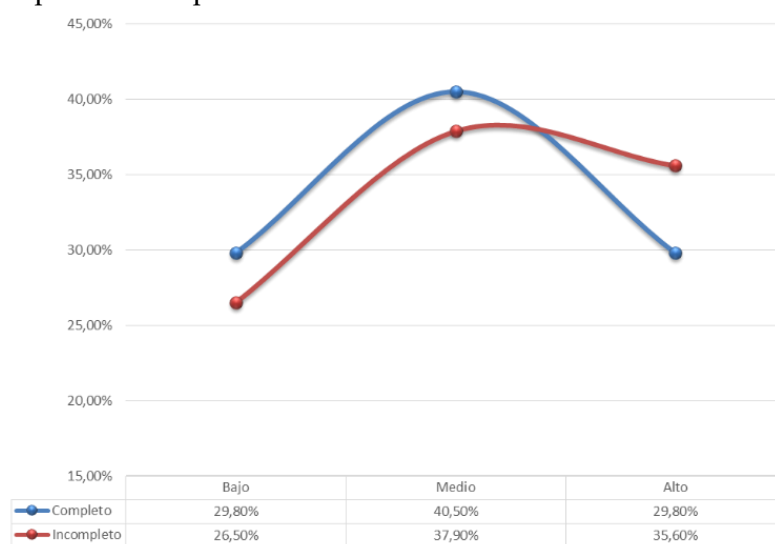
a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

La frecuencia mínima esperada es 22,93.

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Gráfico 25: Niveles Aprendizaje Reduccionista por Nivel Superior completo o incompleto



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.

Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

El nivel de apoyo a un Aprendizaje Reduccionista es más elevado en aquellos que presentan el nivel de educación superior incompleto.

De esta manera terminamos el análisis bivariado del eje Perfil Ético y Pedagógico (P.E.yP.) donde claramente podemos ir distinguiendo tendencias y perfiles de la población relevada.

3. Perfil Psicosocial

El perfil psicosocial de la muestra lo abordamos desde la teoría de Shalom Schwartz que nos posibilita llegar a una conceptualización psicológica de los valores y una comprensión dinámica, relacionándolos con la motivación y dándoles un significado social y psicológico.

Los factores resultantes del análisis factorial en este eje fueron cuatro, coincidentes con los planteados por el autor del *Portrait Values Questionnaire* (PVQ):

- *Apertura al Cambio: Este factor alude a la importancia del pensamiento independiente y la elección de la acción, creatividad, exploración; además tiene en cuenta la estimulación como elemento que prioriza el entusiasmo por la novedad y los retos en la vida (Schwartz 2005).*
- *Conservación: Este factor resalta la importancia de la tradición, el respeto, el compromiso y aceptación de las costumbres e ideas que proporciona la cultura o la religión. Además se basa en la seguridad que restringe acciones, tendencias o impulsos que pueden molestar o herir a otros e, incluso, violar expectativas o normas sociales. La Seguridad donde la armonía tiene un lugar primordial al igual que la estabilidad, sean estas de la sociedad, de las relaciones propias del sujeto e inclusive, de sí mismo (Schwartz 2005).*

- *Autopromoción: refiere a valores de Logro al enfatizar el éxito personal mediante la demostración de competencias según criterios sociales. También promueve valores de Poder porque pone en primer lugar el estatus social que se tiene por sobre las persona y los recursos. Por último refiere a Hedonismo que tiene que ver con los placeres o gratificaciones sensuales para con uno mismo (Schwartz 2005).*
- *Autotrascendencia: refiere a valores de Benevolencia al enfatizar la importancia de la preservación e intensificación del bienestar de las personas con las que está en contacto personal frecuente, comúnmente denominado “endogrupo”. También promueve valores de Universalismo porque prefiere la comprensión, aprecio, tolerancia y protección del bienestar de todas las personas y la naturaleza. La diferencia que existe con la benevolencia es que el foco de los valores no está puesto en el endogrupo (Schwartz 2005).*

Comencemos con el análisis de los resultados surgidos al vincular las variables independientes/intervinientes de nuestra investigación con el núcleo dependiente (Perfiles Psicosociales), buscando el nivel de asociación entre dos variables.

Es importante tener en cuenta que, en orden a la brevedad, presentamos sólo las asociaciones y correlaciones que arrojaron resultados significativos, siempre trabajando con los factores resultantes de los Perfiles Psicosociales.

3.1. Pruebas Paramétricas

A. Distribución de probabilidad *t* de Student

En primer lugar tratamos de determinar si existen diferencias significativas entre grupos independientes al interior de la muestra, para ello, aplicamos la prueba de distribución estadística *t* (de Student). Sólo fueron significativas las diferencias de dos factores psicosociales con el tipo de gestión institucional.

Tabla 97: Valores medios de los Perfiles Psicosociales (P.Ps.) según el (PVQ) por tipo de gestión institucional Estatal/Privado (V.S.) (N = 337) y resultados de la prueba *t*

P.Ps.	Estatal/Privado	N	Media	D.E.*	t	Significación
Apertura al Cambio	Estatal	251	7,0741	1,31239	-	0,023
	Privado	86	7,4484	1,31008	2,284	
Autopromoción	Estatal	251	5,0253	1,27680	-	0,038
	Privado	86	5,3567	1,26889	2,080	

* Desviación estándar

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Los valores resultantes del análisis estadístico *t* expresan que existe una diferencia significativa entre los tipo de gestión institucional Estatal y Privado, obteniendo un mayor puntaje en las medias los institutos privados respecto de los estatales en relación con el factor Apertura al Cambio ($t = 2,284$; $p < 0,05$). También podemos observar que, respecto al factor Autopromoción, la diferencia es superior para las instituciones Privadas ($t = -2,080$; $p < 0,05$).

B. Análisis de Varianza (ANOVA)

Mediante este análisis podemos determinar si existen diferencias significativas más allá de los análisis bilaterales. Mediante ANOVA podemos superar las limitaciones de hacer contrastes por parejas para determinar si un conjunto de variables con $n > 2$ difieren entre sí. Es decir, este análisis es una ampliación de la prueba t para muestras independientes al caso de análisis con más de dos muestras (o sea, más de dos valores en una variable -que se llama variable categórica-).

Tabla 98: Valores medios en las dimensiones de la escala por Rango de Edad (V.S.) (N = 337)

P.Ps.	Rango de Edad	N	Media	D.E.*	Mínimo	Máximo
Apertura al Cambio	de 18 a 23	91	7,2713	1,28445	3,81	9,52
	de 24 a 27	79	7,3828	1,23463	4,52	10,00
	de 28 a 37	84	7,2358	1,36181	4,29	9,52
	de 38 a 99	83	6,7884	1,33978	4,05	10,00
	Total	337	7,1696	1,32001	3,81	10,00
Autopromoción	de 18 a 23	91	5,3584	1,28565	2,67	7,83
	de 24 a 27	79	5,2679	1,16649	2,50	8,50
	de 28 a 37	84	5,1114	1,21422	2,33	8,33
	de 38 a 99	83	4,6855	1,35988	2,17	8,73
	Total	337	5,1099	1,28110	2,17	8,73

* Desviación estándar

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Tabla 99: ANOVA de Perfiles Psicosociales (P.Ps.) según el (PVQ) para las dimensiones Apertura al Cambio y Autopromoción respecto del Rango de Edad (V.S.) de la Muestra.

P.Ps.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Apertura al Cambio	Inter-grupos	16,958	3	5,653	3,311	0,020
	Intra-grupos	568,495	333	1,707		
	Total	585,454	336			
Autopromoción	Inter-grupos	22,540	3	7,513	4,731	0,003
	Intra-grupos	528,904	333	1,588		
	Total	551,445	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Como se observa, son significativas las diferencias por Rango de Edad en las dimensiones Apertura al Cambio ($F = 3311$; $p = 0,020$) teniendo el rango de 24 a 27 años de edad la puntuación más alta, y Autopromoción ($F = 4,731$; $p = 0,003$), siendo el rango de 18 a 23 años los que muestran la puntuación más altas.

Tabla 100: Valores medios en las dimensiones de la escala por Estado Civil (V.S.) (N = 337)

P.Ps.	Estado Civil	N	Media	D.E.*	Mínimo	Máximo
Autopromoción	Soltero	177	5,2610	1,27009	2,33	8,50
	Casado	90	4,6793	1,30378	2,17	8,73
	Separado	11	4,8650	1,09858	3,17	6,83
	Pareja	53	5,4786	1,14462	2,50	8,33
	Otro	5	4,0667	,68313	3,33	4,67
	Total	337	5,1087	1,28283	2,17	8,73

* Desviación estándar

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Tabla 101: ANOVA de Perfiles Psicosociales (P.Ps.) según el (PVQ) para la dimensión Autopromoción respecto del Estado Civil (V.S.) de la Muestra.

P.Ps.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Autopromoción	Inter-grupos	34,034	4	8,508	5,445	0,000
	Intra-grupos	517,259	331	1,563		
	Total	551,292	335			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Como se observa, es significativa la diferencia por Estado Civil sólo en la dimensión Autopromoción ($F = 5,445$; $p = 0,000$), siendo la variable Pareja la que muestra puntuaciones más altas en ambos casos.

Tabla 102: Valores medios en las dimensiones de la escala por Carreras (V.S.) (N = 337)

P.Ps.	Carreras	N	Media	D.E.*	Mínimo	Máximo
Conservación	Docentes**	60	6,7659	1,31700	2,82	9,87
	Artes	42	6,1294	1,31255	2,69	8,97
	Biología	55	6,7483	1,24807	3,46	9,49
	Lengua	24	6,1823	1,49772	2,95	9,62
	Matemáticas	9	6,9658	0,89514	5,64	8,08
	PEI	69	7,0183	1,28085	4,62	9,36
	PEP	78	6,7186	1,08191	4,10	9,10
Autopromoción	Docentes**	60	6,6882	1,27345	2,69	9,87
	Artes	42	5,0335	1,31097	3,00	8,73
	Biología	55	4,7726	1,18720	2,50	8,17
	Lengua	24	5,3336	1,20341	3,17	8,33
	Matemáticas	9	4,5075	1,46380	2,17	8,33
	PEI	69	5,8333	1,71391	2,67	8,50
	PEP	78	5,2616	1,29665	2,50	8,33

* Desviación estándar

** Docentes en ejercicio que no son, a la vez, estudiantes de los institutos relevados

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Tabla 103: ANOVA de Perfiles Psicosociales (P.Ps.) según el (PVQ) para las dimensiones Conservación y Autopromoción respecto de las Carreras cursadas (V.S.) por la Muestra.

P.Ps.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Conservación	Inter-grupos	28,102	6	4,684	2,991	0,007
	Intra-grupos	516,778	330	1,566		
	Total	544,880	336			
Autopromoción	Inter-grupos	23,086	6	3,848	2,403	0,028
	Intra-grupos	528,359	330	1,601		
	Total	551,445	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Para la variable Carreras, sólo son significativas las diferencias en el factor Conservación ($F = 2,991$; $p = 0,007$), siendo la Carrera de Profesorado de Educación Inicial (PEI) la que muestra puntuaciones más altas; y para el factor Autopromoción ($F = 2,403$; $p = 0,028$) siendo la profesión docente la que muestra puntuaciones más altas.

Tabla 104: Valores medios en dimensiones de la escala por Nivel Académico (V.S.) (N = 337)

P.Ps.	Carreras	N	Media	D.E.*	Mínimo	Máximo
Autotrascendencia	Superior Incompleto	253	8,0076	1,24661	2,83	10,00
	Terciario Completo	45	8,5111	1,17012	5,33	10,00
	Universitario Completo	12	8,6250	,81688	7,17	9,83
	Posgrado Incompleto	12	7,2361	2,88453	1,67	10,00
	Posgrado Completo	15	7,9111	1,35820	5,00	9,83
	Total	337	8,0651	1,33486	1,67	10,00

* Desviación estándar

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Tabla 105: ANOVA de Perfiles Psicosociales (P.Ps.) según el (PVQ) para la dimensión Autotrascendencia respecto del Nivel Académico (V.S.) por la Muestra.

P.Ps.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Autotrascendencia	Inter-grupos	22,151	4	5,538	3,189	0,014
	Intra-grupos	576,551	332	1,737		
	Total	598,702	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Para la variable Nivel Académico, sólo es significativa la diferencia en el factor Autotrascendencia ($F = 3,189$; $p = 0,014$) siendo el nivel Universitario Completo el que muestra puntuaciones más altas.

A continuación, procederemos a cruzar los factores considerados como variables dependientes, entre sí. Estos factores, extraídos del test (PVQ) conforman el eje de Perfiles Psicológicos, los cruzaremos entre sí y con el resto de los factores surgidos de la totalidad de instrumentos de relevamiento cuantitativos aplicados en la encuesta. A diferencia de las variables de base, estos factores poseen puntuaciones numéricas como variables categóricas en vez de conceptos, por tal motivo, presentar una tabla descriptiva no sería relevante.

Tabla 106: ANOVA de Perfiles Psicosociales (P.Ps.) según el (PVQ) para la dimensión Conservación respecto del Factor Tradicional (P.V.) en la Muestra.

P.Ps.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Conservación	Inter-grupos	74,116	19	3,901	2,627	0,000
	Intra-grupos	470,764	317	1,485		
	Total	544,880	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Respecto de la variable Tradición, el factor que logra un grado de diferenciación significativa es Conservación ($F = 2,627$; $p = 0,000$).

Tabla 107: ANOVA de Perfiles Psicosociales (P.Ps.) según el (PVQ) para las dimensiones Conservación y Autotrascendencia respecto del Trasgresor (P.V.) en la Muestra.

P.Ps.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Conservación	Inter-grupos	66,403	26	2,554	1,655	0,026
	Intra-grupos	478,477	310	1,543		
	Total	544,880	336			
Autotrascendencia	Inter-grupos	106,253	26	4,087	2,573	0,000
	Intra-grupos	492,449	310	1,589		
	Total	598,702	336			

Fuente: *Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016*

Para la variable Trasgresor, son significativas las diferencias con los factores Conservación ($F = 1,655$; $p = 0,026$) y Autotrascendencia ($F = 2,573$; $p = 0,000$)

Tabla 108: ANOVA de Perfiles Psicosociales (P.Ps.) según el (PVQ) para las dimensiones Apertura al Cambio, Conservación y Autotrascendencia respecto del Factor Pulsión (P.V.) en la Muestra.

P.Ps.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Apertura al Cambio	Inter-grupos	116,889	38	3,076	1,956	0,001
	Intra-grupos	468,564	298	1,572		
	Total	585,454	336			
Conservación	Inter-grupos	119,235	38	3,138	2,197	0,000
	Intra-grupos	425,645	298	1,428		
	Total	544,880	336			
Autotrascendencia	Inter-grupos	140,164	38	3,689	2,397	0,000
	Intra-grupos	458,539	298	1,539		
	Total	598,702	336			

Fuente: *Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016*

Como podemos observar, son lógicamente significativas las diferencias para el factor Pulsión las dimensiones Apertura al Cambio ($F = 1,956$; $p =$

0,001), Conservación ($F = 2,197$; $p = 0,000$) y Autotrascendencia ($F = 2,397$; $p = 0,000$).

Tabla 109: ANOVA de Perfiles Psicosociales (P.Ps.) según el (PVQ) para la dimensión Autotrascendencia respecto del Factor Insolidario (P.V.) en la Muestra.

P.Ps.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Autotrascendencia	Inter-grupos	118,149	32	3,692	2,336	0,000
	Intra-grupos	480,553	304	1,581		
	Total	598,702	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Respecto de la variable Insolidario, el factor que logra un grado de diferenciación (como era de esperar) es Autotrascendencia ($F = 2,336$; $p = 0,000$). Podemos observar la coherencia de los factores al diferenciarse entre sí teniendo en cuenta sus características.

A continuación comenzaremos el análisis de diferencia de los factores que conforman el Eje de Perfiles Psicosociales y los factores del Eje de Perfiles Éticos Pedagógicos.

Tabla 110: ANOVA de Perfiles Psicosociales (P.Ps.) según el (PVQ) para las dimensiones Conservación y Autotrascendencia respecto del Factor Ética Deontológica (P.E.yP.) en la Muestra.

P.Ps.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Conservación	Inter-grupos	106,044	39	2,719	1,840	0,003
	Intra-grupos	438,836	297	1,478		
	Total	544,880	336			
Autotrascendencia	Inter-grupos	144,646	39	3,709	2,426	0,000
	Intra-grupos	454,056	297	1,529		
	Total	598,702	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Respecto de la variable Ética Deontológica (P.E.yP.), perteneciente al test de Perfiles Éticos y Pedagógicos, los factores que logran un grado de diferenciación significativa son Conservación ($F = 1,840$; $p = 0,003$) y Autotrascendencia ($F = 2,426$; $p = 0,000$).

Tabla 111: ANOVA de Perfiles Psicosociales (P.Ps.) según el (PVQ) para las dimensiones Apertura al Cambio y Autotrascendencia respecto del Factor Ética Cognoscitiva (P.E.yP.) en la Muestra.

P.Ps.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Apertura al Cambio	Inter-grupos	98,365	33	2,981	1,854	0,004
	Intra-grupos	487,089	303	1,608		
	Total	585,454	336			
Autotrascendencia	Inter-grupos	139,959	33	4,241	2,801	0,000
	Intra-grupos	458,743	303	1,514		
	Total	598,702	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Respecto de la variable Ética Cognoscitiva (P.E.yP.), perteneciente al test de Perfiles Éticos y Pedagógicos, los factores que logran un grado de diferenciación significativa son Apertura al Cambio ($F = 1,854$; $p = 0,004$) y Autotrascendencia ($F = 2,801$; $p = 0,000$).

Tabla 112: ANOVA de Perfiles Psicosociales (P.Ps.) según el (PVQ) para las dimensiones Autopromoción y Autotrascendencia respecto del Factor Ética Pragmática (P.E.yP.) en la Muestra.

P.Ps.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Autopromoción	Inter-grupos	108,513	46	2,359	1,544	0,018
	Intra-grupos	442,932	290	1,527		
	Total	551,445	336			
Autotrascendencia	Inter-grupos	136,311	46	2,963	1,858	0,001
	Intra-grupos	462,391	290	1,594		
	Total	598,702	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Respecto de la variable Ética Pragmática (P.E.yP.), los factores que logran un grado de diferenciación significativa son Autopromoción ($F = 1,544$; $p = 0,018$) y Autotrascendencia ($F = 1,858$; $p = 0,001$).

Tabla 113: ANOVA de Perfiles Psicosociales (P.Ps.) según el (PVQ) para las dimensiones Conservación y Autotrascendencia respecto del Factor Ética Hedonista (P.E.yP.) en la Muestra.

P.Ps.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Conservación	Inter-grupos	91,368	24	3,807	2,619	0,000
	Intra-grupos	453,512	312	1,454		
	Total	544,880	336			
Autotrascendencia	Inter-grupos	125,531	24	5,230	3,449	0,000
	Intra-grupos	473,171	312	1,517		
	Total	598,702	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Respecto de la variable Ética Hedonista (P.E.yP.), perteneciente al test de Perfiles Éticos y Pedagógicos, los factores que logran un grado de diferenciación significativa son Conservación ($F = 2,619$; $p = 0,000$) y Autotrascendencia ($F = 3,449$; $p = 0,000$).

Tabla 114: ANOVA de Perfiles Psicosociales (P.Ps.) según el (PVQ) para la dimensión Autotrascendencia respecto del Factor Aprendizaje Significativo (P.E.yP.) en la Muestra.

P.Ps.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Autotrascendencia	Inter-grupos	109,014	31	3,517	2,190	0,000
	Intra-grupos	489,688	305	1,606		
	Total	598,702	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Respecto del Aprendizaje Significativo, el factor que logra un grado de diferenciación es Autotrascendencia ($F = 2,190$; $p = 0,000$).

Tabla 115: ANOVA de Perfiles Psicosociales (P.Ps.) según el (PVQ) para la dimensión Autopromoción respecto del Factor Aprendizaje Reduccionista (P.E.yP.) en la Muestra.

P.Ps.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Autopromoción	Inter-grupos	71,457	19	3,761	2,484	0,001
	Intra-grupos	479,988	317	1,514		
	Total	551,445	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Respecto del Aprendizaje Reduccionista, el factor que logra un grado de diferenciación es Autopromoción ($F = 2,484$; $p = 0,001$).

De esta manera concluye el análisis entre P.Ps. y P.E.yP., comenzamos ahora el análisis de diferenciación entre los factores que integran el eje de Perfiles Psicosociales entre sí.

Tabla 116: ANOVA de Perfiles Psicosociales (P.Ps.) según el (PVQ) para las dimensiones Conservación Autopromoción y Autotrascendencia respecto del Apertura al Cambio (P.Ps.) en la Muestra.

P.Ps.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Conservación	Inter-grupos	101,876	35	2,911	1,978	0,001
	Intra-grupos	443,004	301	1,472		
	Total	544,880	336			
Autopromoción	Inter-grupos	196,002	35	5,600	4,742	0,000
	Intra-grupos	355,443	301	1,181		
	Total	551,445	336			
Autotrascendencia	Inter-grupos	246,633	35	7,047	6,025	0,000
	Intra-grupos	352,069	301	1,170		
	Total	598,702	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Como podemos observar, son lógicamente significativas las diferencias para el factor Apertura al Cambio respecto de las dimensiones Conservación ($F = 1,978$; $p = 0,001$), Autopromoción ($F = 4,742$; $p = 0,000$) y Autotrascendencia ($F = 6,025$; $p = 0,000$).

Tabla 117: ANOVA de Perfiles Psicosociales (P.Ps.) según el (PVQ) para las dimensiones Apertura al Cambio, Autopromoción y Autotrascendencia respecto del Conservación (P.Ps.) en la Muestra.

P.Ps.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Apertura al Cambio	Inter-grupos	193,693	69	2,807	1,913	0,000
	Intra-grupos	391,760	267	1,467		
	Total	585,454	336			
Autopromoción	Inter-grupos	151,869	69	2,201	1,471	0,017
	Intra-grupos	399,576	267	1,497		
	Total	551,445	336			
Autotrascendencia	Inter-grupos	304,588	69	4,414	4,007	0,000
	Intra-grupos	294,114	267	1,102		
	Total	598,702	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Como podemos observar, son significativas las diferencias para el factor Conservación respecto de las dimensiones Apertura al Cambio ($F = 1,913$; $p = 0,000$), Autopromoción ($F = 1,471$; $p = 0,017$) y Autotrascendencia ($F = 4,007$; $p = 0,000$).

Tabla 118: ANOVA de Perfiles Psicosociales (P.Ps.) según el (PVQ) para las dimensiones Apertura al Cambio, Conservación y Autotrascendencia respecto del Autopromoción (P.Ps.) en la Muestra.

P.Ps.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Apertura al Cambio	Inter-grupos	232,915	49	4,753	3,870	0,000
	Intra-grupos	352,539	287	1,228		
	Total	585,454	336			
Conservación	Inter-grupos	143,216	49	2,923	2,088	0,000
	Intra-grupos	401,664	287	1,400		
	Total	544,880	336			
Autotrascendencia	Inter-grupos	211,024	49	4,307	3,188	0,000
	Intra-grupos	387,678	287	1,351		
	Total	598,702	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Como podemos observar, son significativas las diferencias para el factor Autopromoción respecto de las dimensiones Apertura al Cambio ($F = 3,870$; $p = 0,000$), Conservación ($F = 2,088$; $p = 0,000$) y Autotrascendencia ($F = 3,188$; $p = 0,000$).

Tabla 119: ANOVA de Perfiles Psicosociales (P.Ps.) según el (PVQ) para las dimensiones Apertura al Cambio y Conservación respecto del Autotrascendencia (P.Ps.) en la Muestra.

P.Ps.		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Apertura al Cambio	Inter-grupos	192,379	42	4,580	3,426	0,000
	Intra-grupos	393,074	294	1,337		
	Total	585,454	336			
Conservación	Inter-grupos	197,182	42	4,695	3,970	0,000
	Intra-grupos	347,697	294	1,183		
	Total	544,880	336			

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Para concluir con el análisis de ANOVA para Perfiles Psicosociales (P.Ps.) según el (PVQ), podemos observar, que son significativas las diferencias para el factor Autotrascendencia respecto de las dimensiones Apertura al Cambio ($F = 3,426$; $p = 0,000$) y Conservación ($F = 3,970$; $p = 0,000$).

3.2. Coeficiente de Correlación

Cómo decíamos en la introducción Pearson es un índice de correlación que se usa para medir el grado de relación de dos variables siempre y cuando ambas sean cuantitativas.

Si nos remitimos a la tabla N° 49 de la pág. 383, podemos observar la significación de las correlaciones entre todos los factores extraído de los análisis factoriales de cada test. Como indicábamos en el punto 1.2. del presente capítulo, a medida que avanzásemos en el estudio de cada eje de

investigación, iríamos desglosando este cuadro por cuadrantes. Por tal motivo, en este eje de Perfiles Psicosociales (P.Ps.) del (PVQ) lo abordaremos de siguiente manera (Cfr. Tabla N° 120):

- Tabla F: Perfiles Psicosociales con Perfiles Psicosociales

Explicado este punto nuevamente, comenzaremos el estudio del cuadrante. El siguiente análisis busca la relación existente entre las variables extraídas de los test de Perfiles Psicosociales planteada en el punto F.

Tabla 120: Correlación Entre los Factores que Conforman el Eje Perfil Psicosocial (P.Ps.) con los Factores que Conforman al Eje Perfiles Psicosocial (P.Ps.) Análisis del Cuadrante F

	Ap.Cambio	Conservación	Autopromoción	Autotrascendencia
Ap.Cambio	1			
Conservación	,354**	1		
Autopromoción	,485**	,322**	1	
Autotrascendencia	,499**	,525**		1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

El índice de correlación más elevado que podemos ver en este cuadrante se produce entre el factor Conservación y el factor Autotrascendencia ($r = 525$; $p < 0,001$). Esto nos indica que las personas con características conservadoras, tienen características de un perfil Autotrascendente.

A esta tabla de correlaciones podemos describirla de la siguiente manera:

- Las personas abiertas al cambio presentan tendencia hacia la conservación ($r = 0,354$; $p < 0,001$), a la autopromoción ($r = 0,485$; $p < 0,001$) y están a favor de la autotrascendencia ($r = 0,499$; $p < 0,001$)

- Las personas conservadoras poseen un perfil con una tendencia a la Autopromoción ($r = 0,322$; $p < 0,001$) y un perfil volcado a la Autotrascendencia ($r = 0,525$; $p < 0,001$).

3.3. Pruebas No Paramétricas

Para este análisis utilizaremos el coeficiente de contingencia cuadrática χ^2 que nos permite analizar si existe asociación significativa entre distintas variables y, de esta manera, medirlas.

Cabe recordar que, en orden a la brevedad, sólo estamos presentado asociaciones que arrojaron resultados significativos desde los factores resultantes del eje Perfil Ético y Pedagógico.

Los factores de Perfil Psicosocial (P.Ps.) en asociarse significativamente con otros factores son los siguientes:

- Conservación: arrojó una asociación significativa con Género y Tipo de Gestión Institucional

Comenzamos con el análisis de esta única asociación existente entre Perfil Psicosocial (P.Ps.) y la variable independiente denominada Tipo de Gestión Institucional.

Tabla 121: Tabla de contingencia Conservación por Factor Tipo de Gestión Institucional

			Bajo	Medio	Alto	Total
Género	Mujer	Recuento	21	25	40	21
		% de Género	24,40%	29,10%	46,50%	24,40%
	Varón	Recuento	94	83	74	94
		% de Género	37,50%	33,10%	29,50%	37,50%
Total	Recuento	115	108	114	115	
	% de Género	34,10%	32,00%	33,80%	34,10%	

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Tabla 122: Pruebas de chi-cuadrado Conservación por Factor Gestión Institucional

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,998a	2	0,011
Razón de verosimilitudes	8,875	2	0,012
N de casos válidos	337		

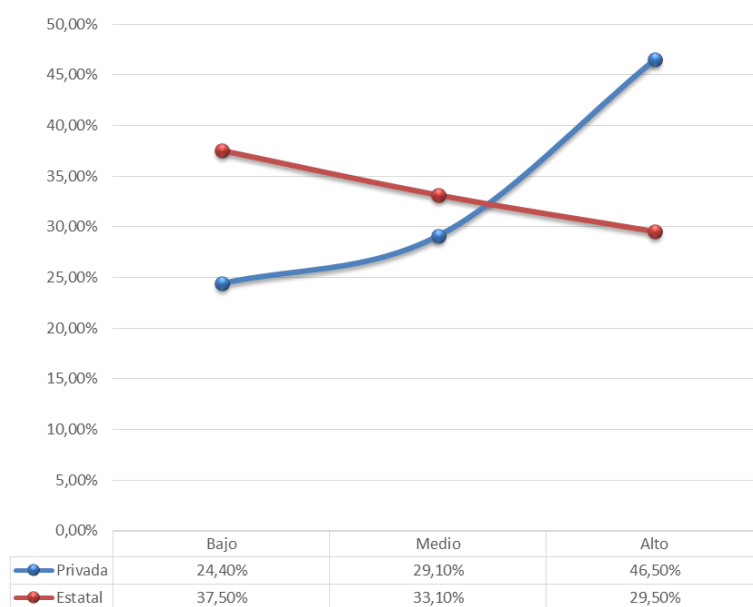
a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

La frecuencia mínima esperada es 27,56.

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Gráfico 26: Niveles de Conservación en Relación con el Factor Gestión Institucional



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.

Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Teniendo en cuenta el total de las instituciones encuestadas, el perfil de los sujetos que pertenecen a institutos privados tienen más altos niveles de conservadurismo respecto de los que pertenecen a instituciones estatales.

De esta manera terminamos el análisis bivariado del eje Perfil Psicosocial (P.Ps.) donde claramente podemos ir distinguiendo tendencias y perfiles de la población relevada.

A continuación llevaremos es estudio a un plano multivariable mediante en análisis por conglomerados.

CAPÍTULO

8

Análisis por Conglomerados

1. Análisis por Conglomerados de K media
2. Asociación entre perfiles valorativos y variables de base

Introducción

En el capítulo anterior abordamos los análisis bivariados mediante pruebas paramétricas, correlaciones, asociaciones y pruebas no paramétricas por cada uno de los ejes de investigación. En este capítulo analizaremos conglomerados resultantes del análisis de los tres ejes de estudio mediante una técnica multivariante que permite agrupar los casos o variables en función del parecido o similitud existente entre ellos. Por lo tanto, este es un método de agrupación de casos que se basa en las distancias existentes entre ellos en un conjunto de variables. Una vez que todos los casos han sido asignados a uno de los K conglomerados, se inicia un proceso iterativo para calcular los centroides finales de esos K conglomerados.

En este trabajo, el análisis multivariado por conglomerados de K medias será utilizado como técnica exploratoria para comparar las soluciones obtenidas y descubrir el número idóneo de conglomeraciones, a fin de acercarnos a un modelo de interacción entre las variables que pudiera mostrar los perfiles valorativos que se conforman en la muestra en estudio.

1. Análisis por Conglomerados de K media

En el marco de la búsqueda de un modelo que surja de las interacciones que se dan entre las variables estudiadas, las cuales nos permitirán identificar los distintos perfiles valorativos que coexisten de la población encuestada, es que implementamos un análisis de conglomerados de k medias en el que se ingresan todas las variables continuas:

1. Tradicional: *que respeta las normas y sostiene como valores sociales a las costumbres y tradiciones de su entorno.*
2. Progresista: *que manifiestan la tendencia a hacer valer sus propias decisiones, independientemente de la imposición dogmática, tradicional e ideológica de diversas instituciones y la cultura.*
3. Trasgresor: *que consideran que algunas conductas inmorales son normales para los días que corren.*
4. Pulsión: *que rescatan positivamente actitudes referidas al sexo y la muerte.*
5. Insolidario: *que reaccionan con indiferencia social.*
6. Ética Deontológica: *consideran el bien por encima de todo y meditan el bien que van a hacer antes de actuar “obrar bien”.*
7. Ética Cognoscitiva: *consideran a la razón como fuente de valores, “pensar bien”*
8. Ética Pragmática: *consideran a una acción, no desde la moralidad de la misma, sino en relación a su utilidad para conseguir el fin, “el fin justifica los medios”*

9. *Ética Hedonista: consideran una vida placentera basada en el goce sensorial y en mantener una buena apariencia física, evitando todo tipo de pesar, angustia y todo aquello que demande un compromiso, “disfrutar”.*
10. *Significación: sostiene como valores una educación con aprendizajes significativos, de calidad, que asombren y, a su vez, que sean útiles.*
11. *Reducción: sostiene que la educación es producto de condicionamientos externos e internos.*
12. *Apertura al Cambio: Este factor alude a la importancia del pensamiento independiente y la elección de la acción, creatividad, exploración; además tiene en cuenta la estimulación como elemento que prioriza el entusiasmo por la novedad y los retos en la vida (Schwartz 2005).*
13. *Conservación: Este factor resalta la importancia de la tradición, el respeto, el compromiso y aceptación de las costumbres e ideas que proporciona la cultura o la religión. Además se basa en la seguridad que restringe acciones, tendencias o impulsos que pueden molestar o herir a otros e, incluso, violar expectativas o normas sociales. La Seguridad donde la armonía tiene un lugar primordial al igual que la estabilidad, sean estas de la sociedad, de las relaciones propias del sujeto e inclusive, de sí mismo (Schwartz 2005).*
14. *Autopromoción: refiere a valores de Logro al enfatizar el éxito personal mediante la demostración de competencias según criterios sociales. También promueve valores de Poder porque pone en primer lugar el estatus social que se tiene por sobre las persona y los recursos. Por último refiere a Hedonismo que tiene que ver con los placeres o gratificaciones sensuales para con uno mismo (Schwartz 2005).*

15. Autotrascendencia: refiere a valores de Benevolencia al enfatizar la importancia de la preservación e intensificación del bienestar de las personas con las que está en contacto personal frecuente, comúnmente denominado “endogrupo”. También promueve valores de Universalismo porque prefiere la comprensión, aprecio, tolerancia y protección del bienestar de todas las personas y la naturaleza. La diferencia que existe con la benevolencia es que el foco de los valores no está puesto en el endogrupo (Schwartz 2005).

Para el estudio de los patrones Perfiles Valorativos, como ya se ha mencionado, hemos llevado a cabo diversos análisis exploratorios de conglomerados, solicitando soluciones de 2, 3, 4 y 5 conglomerados. En la Tabla N° 123, presentamos los datos correspondientes al análisis de 3 conglomerados seleccionados como la solución más adecuada para representar tipos de patrones de Perfiles Valorativos en la conducta y pensamiento de profesores y estudiantes de profesorado.

Para definir el número de conglomerados, tuvimos en cuenta tres criterios de congruencia:

- Que la solución convergiera en las 10 primeras iteraciones y no más.
- Que existieran diferencias significativas entre los conglomerados.
- Que esa diferencia significativa entre conglomerados fuera teóricamente coherente.

En este caso, únicamente la solución de 3 conglomerados ha superado satisfactoriamente los tres criterios.

Tabla 123: Historial de iteraciones (a)

Cambio en los centros de los conglomerado			
Iteración	Pragmático	Conservador	Trasgresor
1	6,438	6,614	6,571
2	0,185	0,302	0,244
3	0,1	0,155	0,168
4	0,065	0,054	0
5	0,033	0,062	0,062
6	0,048	0	0,045
7	0,042	0,033	0,045
8	0	0	0

a: Se ha logrado la convergencia debido a que los centros de los conglomerados no presentan ningún cambio o éste es pequeño. El cambio máximo de coordenadas absolutas para cualquier centro es de ,000.

La iteración actual es 8.

La distancia mínima entre los centros iniciales es de 13,098.

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

En consecuencia, mejor solución obtenida, después de la exploración comparativa, distingue tres conglomerados y retiene la muestra total (N = 337), según se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 124: Centros de los conglomerados finales de las quince variables del análisis

	Conglomerados		
	Pragmático	Conservador	Trasgresor
Tradicional	8,65	8,76	6,91
Progresista	6,41	5,22	5,29
Trasgresor	3,52	2,73	3,72
Pulsión	4,85	3,62	5,31
Insolidario	3,62	2,95	3,63
Ética Deontológica	8,15	7,73	6,90
Ética Cognoscitiva	8,14	7,09	7,13
Ética Pragmática	5,73	4,56	5,17
Ética Hedonista	5,72	4,08	5,97
Significación	9,06	8,40	8,00
Reducción	6,92	5,48	5,40
Apertura al Cambio	7,87	7,09	6,59
Conservación	7,21	7,23	5,61
Autopromoción	5,88	4,74	4,79
Autotrascendencia	8,50	8,44	7,24

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Podemos analizar que en el primer conglomerado se hallan las puntuaciones más altas de la muestra en 9,06; las más bajas en 3,52. Corresponde, entonces, a un perfil valorativo que podemos denominar Pragmático: un sujeto cuyas actitudes tienden a ser progresistas, deontológicas, cognoscitivas, pragmáticas, es abierto al cambio, busca la autopromoción, la autotrascendencia y, respecto de la educación, puede adherir a una educación integral significativa o a una educación de carácter reduccionista.

El segundo se caracteriza por los puntajes más altos en los dos instrumentos que evalúan Posturas Valorativas (ad hoc) y Perfiles Psicosociales “Portrait Values Questionnaire (PVQ)” por lo que se conforma con claridad el perfil conservador. Por otra parte, dicha correspondencia entre las escalas (validez concurrente o validez de estatus) confirma que evalúan la misma variable. El coeficiente de correlación obtenido ($r = 0,229$, significativo a nivel $p = 0,000$) proporciona una medida cuantitativa de esta relación.

Tabla 125: Correlación entre los factores Tradicional (P.V.) y Conservación (P.Ps.) del (PVQ)

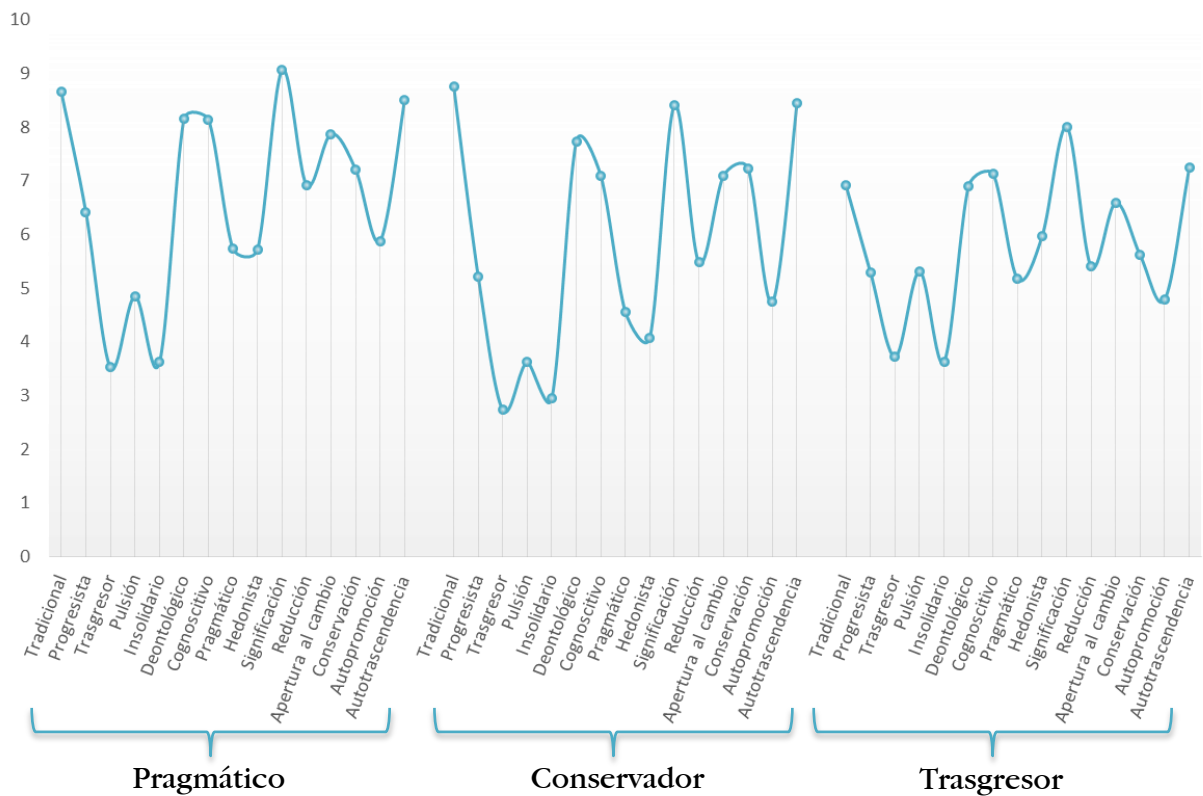
		Tradicional	Conservación
Tradicional	Correlación de Pearson	1	229**
	Sig. (bilateral)		0
Conservación	Correlación de Pearson	229**	1
	Sig. (bilateral)	0	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

El último manifiesta, por un lado, las puntuaciones superiores de la muestra 8,00 y, por el otro, puntajes bajos en 3,63. Por lo tanto, remite al perfil transgresor: un sujeto cuyas actitudes tienden a ser trasgresoras, reacciona a pulsiones, cognoscitivas, tiende a ser más insolidario y hedonista.

Gráfico 27: Centros de los conglomerados en la muestra total



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

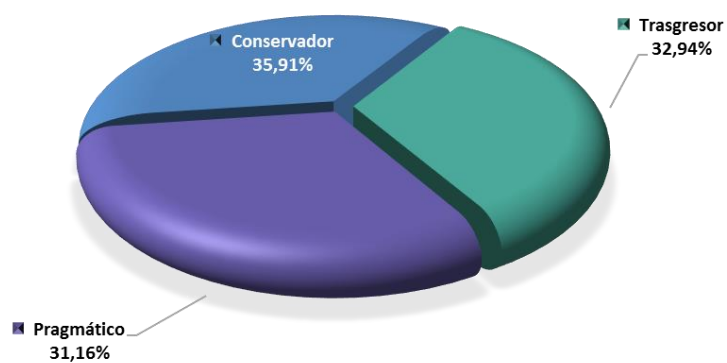
En este gráfico podemos apreciar la distribución de los tres conglomerados extraídos de la muestra que conforman un modelo de tres Perfiles Valorativos.

Tabla 126: Frecuencia de los perfiles valorativos

		Frecuencia	Porcentaje	Acumulado
Conglomerado	Pragmático	105	31,16%	31,16%
	Conservador	121	35,91%	67,06%
	Trasgresor	111	32,94%	100,00%
Válidos		337	100,00%	

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Gráfico 28: Distribución de Perfiles Valorativos



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

2. Asociación entre perfiles valorativos y variables de base

Como señalábamos, las variables de base personales y contextuales en el estudio son Género, Edad, Estado Civil, Hijos, Nivel Académico, Situación Laboral, Carrera, Institución Educativa, Tipo de Gestión y Docente/Estudiante. Para evaluar si se asocian con la distribución en tres perfiles valorativos, se calcula el coeficiente de contingencia cuadrática χ^2 .

Tabla 127: Perfil Valorativos por Variables de Base. Resumen del procesamiento de los casos.

Variables	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Género	337	100,00%	0	0,00%	337	100,00%
Edad	337	100,00%	0	0,00%	337	100,00%
Estado Civil	337	100,00%	0	0,00%	337	100,00%
Hijos	337	100,00%	0	0,00%	337	100,00%
Nivel académico	337	100,00%	0	0,00%	337	100,00%
Situación Laboral	337	100,00%	0	0,00%	337	100,00%
Carreras	337	100,00%	0	0,00%	337	100,00%
Instituciones	337	100,00%	0	0,00%	337	100,00%
Tipo de Gestión	337	100,00%	0	0,00%	337	100,00%
Docente/Estudiante	337	100,00%	0	0,00%	337	100,00%

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Es importante tener en cuenta que, en orden a la brevedad, sólo desarrollaremos las asociaciones que arrojaron resultados significativos. El resto de las asociaciones, cuyos resultados no sean significativos, serán descartadas.

Las asociaciones significativas entre conglomerados y variables de base son las siguientes:

- Perfil Valorativos por Estado Civil
- Perfil Valorativos por Carreras
- Perfil Valorativos por Instituciones
- Perfil Valorativos por Tipo de Gestión

Comenzamos el análisis de los Perfiles Valorativos por Estado Civil.

Tabla 128: Tabla de Contingencia Perfil Valorativos por Estado Civil

			Pragmático	Conservador	Trasgresor	Total
Estado Civil	Soltero	Recuento	52	62	63	177
		% de Est.Civ.	29,40%	35,00%	35,60%	100,00%
	Casado	Recuento	24	45	21	90
		% de Est.Civ.	26,70%	50,00%	23,30%	100,00%
	Separado	Recuento	4	3	4	11
		% de Est.Civ.	36,40%	27,30%	36,40%	100,00%
	Pareja	Recuento	25	9	19	54
		% de Est.Civ.	47,20%	17,00%	35,80%	100,00%
	Otro	Recuento	0	2	3	5
		% de Est.Civ.	0,00%	40,00%	60,00%	100,00%
	Total	Recuento	105	121	110	337
		% de Est.Civ.	31,30%	36,00%	32,70%	100,00%

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Tabla 129: Pruebas de chi-cuadrado Perfil Valorativos por Estado Civil

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,488 ^a	8	0,006
Razón de verosimilitudes	23,323	8	0,003
Asociación lineal por lineal	0,631	1	0,427
N de casos válidos	337		

a. 6 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 1,56.

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Debido a que el 40% de las casillas tienen una frecuencia esperada inferior a 5, es necesario recalcular mediante la correlación de “ ϕ - V de Cramer”

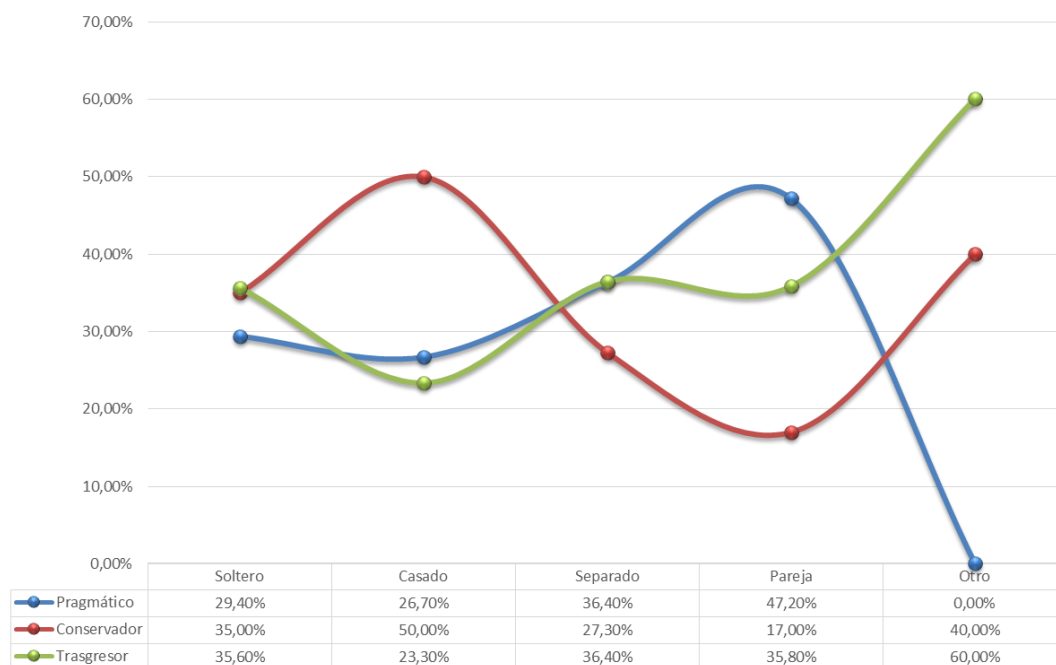
Tabla 130: Medidas Simétricas - Perfil Valorativos por Estado Civil

		Valor	Sig. Aproximada
Nominal por nominal	ϕ	0,253	0,006
	V de Cramer	0,179	0,006
N de casos válidos		337	

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Los valores hallados ($V = 0,179$, $p = 0,006$) confirman que las variables están asociadas significativamente.

Gráfico 29: Porcentaje de Participantes en Cada Conglomerado (Perfil valorativo) por Estado Civil



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Se puede apreciar claramente que el perfil Pragmático se acentúa en las personas separadas y las que viven en pareja, sin embargo decrece para en los casados y solteros (no se encontraron registro en este perfil para otros). Respecto del perfil Conservador, como era de esperar, el acento está claramente puesto en los casados mientras que disminuye entre los que viven en pareja y se encuentran separados. El perfil Trasgresor tiene su menor impacto en los casados y se encuentra pronunciado solteros, separados y aquellos que viven en pareja, exaltándose el resultado en los que señalaron la opción otros (cabe destacar que la opción registra valores de relevamiento muy bajos, 5 sujetos de los 337 que conforman la muestra). En suma, mientras que los perfiles pragmáticos y trasgresores se corresponden con las personas separadas y, con más intensidad, en las que viven en pareja, el perfil conservador se manifiesta en las personas casadas.

Analizamos, a continuación, los Perfiles Valorativos por Carrera.

Tabla 131: Tabla de Contingencia Perfil Valorativos por Estado Civil

		Pragmático	Conservador	Trasgresor	Total	
Carreras	Docentes*	Recuento	15	27	18	60
		% de Carreras.	25,00%	45,00%	30,00%	100,00%
	Artes	Recuento	10	10	22	42
		% de Carreras.	23,80%	23,80%	52,40%	100,00%
	Biología	Recuento	19	20	16	55
		% de Carreras.	34,50%	36,40%	29,10%	100,00%
	Lengua	Recuento	8	4	12	24
		% de Carreras.	33,30%	16,70%	50,00%	100,00%
	Matemáticas	Recuento	3	6	0	9
		% de Carreras.	33,30%	66,70%	0,00%	100,00%
	PEI	Recuento	22	30	17	69
		% de Carreras.	31,90%	43,50%	24,60%	100,00%
	PEP	Recuento	28	24	26	78
		% de Carreras.	35,90%	30,80%	33,30%	100,00%
	Total	Recuento	105	121	111	337
		% de Carreras.	31,20%	35,90%	32,90%	100,00%

* Docentes en ejercicio que no son estudiantes

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Tabla 132: Pruebas de chi-cuadrado Perfil Valorativos por Carreras

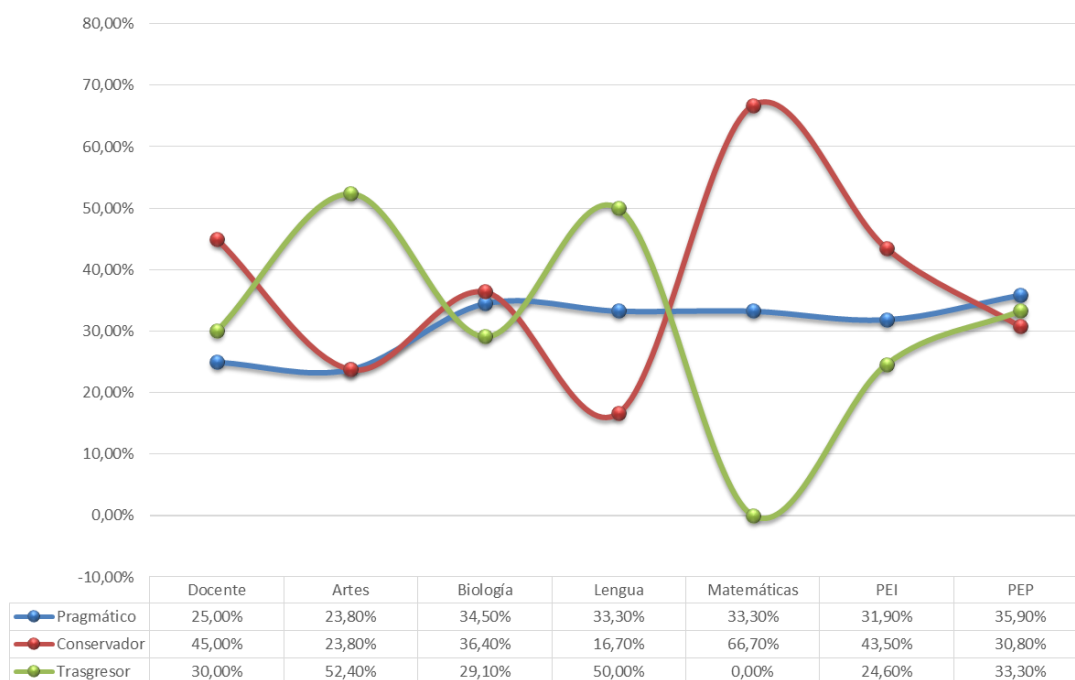
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,660 ^a	12	0,023
Razón de verosimilitudes	26,055	12	0,011
Asociación lineal por lineal	2,247	1	0,134
N de casos válidos	337		

a. 3 casillas (14,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5
La frecuencia mínima esperada es 2,80.

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Los valores hallados ($\chi^2 = 23,660$, $gl = 12$, $p = 0,023$) confirman que las variables están asociadas.

Gráfico 30: Porcentaje de Participantes en Cada Conglomerado (Perfil valorativo) por Carrera



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

En esta gráfica, podemos apreciar claramente las oscilaciones entre los perfiles Conservador y Trasgresor con una clara tendencia a repelerse. Sin embargo, no existen oscilaciones acentuadas con el perfil pragmático y demostrando que los docentes y artistas son los menos pragmáticos de la muestra. Respecto de los Conservadores, están representados por los docentes, matemáticos y estudiantes de profesorado de nivel inicial (PEI) que, a su vez, son los menos trasgresores de la muestra. En relación a los

trasgresores, los niveles más elevados están en los artistas y estudiantes de lengua. Los biólogos y estudiantes de profesorado de enseñanza primaria (PEP) tienen perfiles heterogéneos centrados en valores intermedios. Un detalle que debemos resaltar, es que todos los perfiles tienen un significativo nivel de pragmatismo.

A continuación analizaremos el Perfil Valorativos por Instituciones. Con la intención de no enmarcar a las instituciones en un rótulo que pueda resultarles ofensivo, es que decidimos asignarles un código aleatorio y los valores presentados serán exclusivamente relativos.

Tabla 133: Tabla de Contingencia Perfil Valorativos por Institución

		Pragmático	Conservador	Trasgresor	Total	
Institución	F Recuento	xx	xx	xx	xx	
	% de Institución	30,40%	30,00%	39,60%	100,00%	
	R Recuento	xx	xx	xx	xx	
	% de Institución	11,10%	88,90%	0,00%	100,00%	
	L Recuento	xx	xx	xx	xx	
	% de Institución	50,00%	25,00%	25,00%	100,00%	
	V Recuento	xx	xx	xx	xx	
	% de Institución	35,80%	50,90%	13,20%	100,00%	
	G Recuento	xx	xx	xx	xx	
	% de Institución	0,00%	72,70%	27,30%	100,00%	
	Total	Recuento	105	121	111	337
		% de Institución	31,20%	35,90%	32,90%	100,00%

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Tabla 134: Pruebas de chi-cuadrado Perfil Valorativos por Institución

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	38,407 ^a	8	0
Razón de verosimilitudes	43,263	8	0
Asociación lineal por lineal	4,839	1	0,028
N de casos válidos	337		

a. 6 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,80.

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Debido a que el 40% de las casillas tienen una frecuencia esperada inferior a 5, es necesario recalcular mediante la correlación de “ ϕ - V de Cramer”

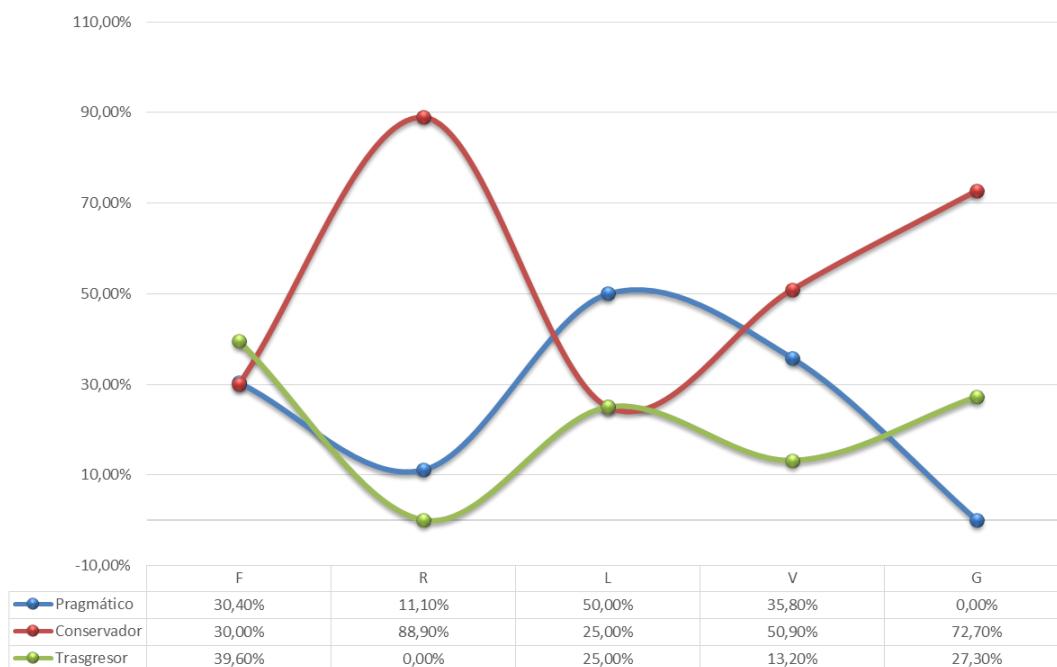
Tabla 135: Medidas Simétricas - Perfil Valorativos por Institución

		Valor	Sig. Aproximada
Nominal por nominal	ϕ	0,338	0,000
	V de Cramer	0,239	0,000
N de casos válidos		337	

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Los valores hallados ($V = 0,239$, $p = 0,000$) confirman que las variables están asociadas significativamente.

Gráfico 31: Porcentaje de Participantes en Cada Conglomerado (Perfil valorativo) por Institución



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Las relaciones entre los perfiles valorativos son muy singulares entre las instituciones analizadas, queda evidenciado que el conservadurismo predomina marcadamente en tres de las instituciones y el pragmatismo sólo en

una, sin embargo predomina sobre el perfil trasgresor en tres instituciones. Una sola institución se caracteriza por tener un perfil trasgresor por encima de los otros perfiles, sin embargo los tres perfiles puntúan valores similares en esa institución.

Por último, analizaremos el Perfil Valorativos por tipo de Gestión Institucional.

Tabla 136: Tabla de Contingencia Perfil Valorativos por tipo de Gestión

			Pragmático	Conservador	Trasgresor	Total
Gestión	Estatad	Recuento	73	80	98	251
		% de Gestión	29,10%	31,90%	39,00%	100,00%
	Privada	Recuento	32	41	13	86
		% de Gestión	37,20%	47,70%	15,10%	100,00%
Total	Recuento	105	121	111	337	
	% de Gestión	31,20%	35,90%	32,90%	100,00%	

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Tabla 137: Pruebas de chi-cuadrado Perfil Valorativos por tipo de Gestión

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,946 ^a	2	0,000
Razón de verosimilitudes	18,576	2	0,000
Asociación lineal por lineal	10,242	1	0,001
N de casos válidos	337		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

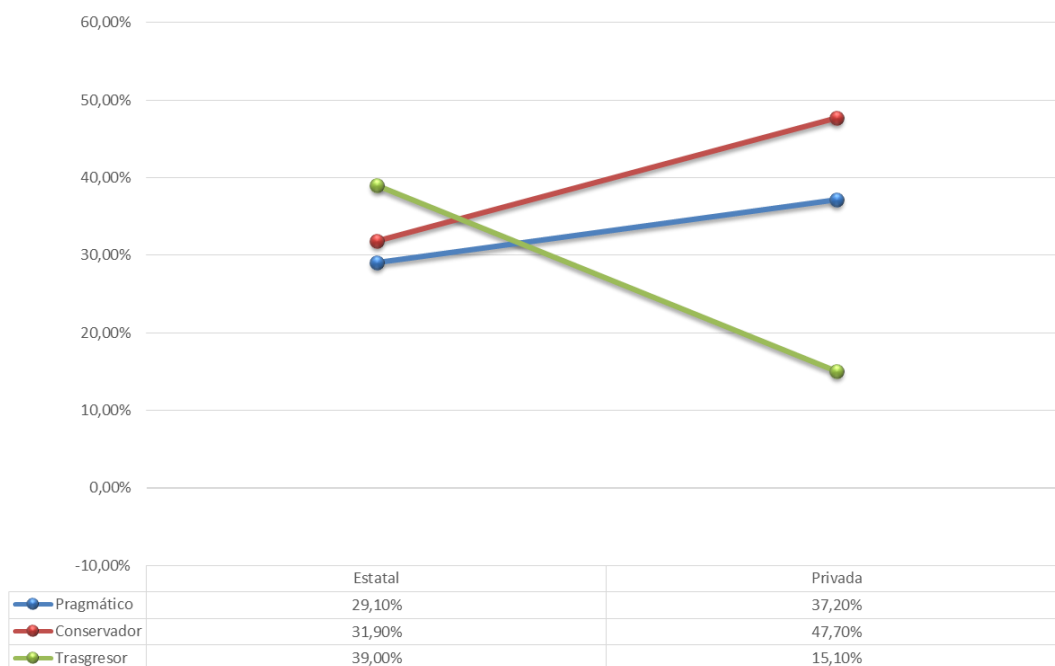
La frecuencia mínima esperada es 26,80.

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Los valores hallados ($\chi^2 = 16,946$, $gl = 2$, $p = 0,000$) confirman que las variables están asociadas.

Gráfico 32: Porcentaje de Participantes en Cada Conglomerado (Perfil valorativo) por tipo de Gestión



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

El análisis de este gráfico nos permite asumir que las instituciones de gestión privada se caracteriza por estar constituidas con una población de corte conservador, seguidos por un importante nivel de pragmáticos. Sin embargo, las instituciones de gestión estatal, predomina una población con perfil más bien trasgresor, seguido por los perfiles conservadores y pragmáticos.

Queda, de esta manera planteado, el modelo de Perfiles Valorativos para la muestra analizada de docentes y estudiantes de docencia.

CAPÍTULO

9

Autopercepciones Sociales de la Axiología en la Educación

1. La docencia: elección vocacional y concepto social
2. Autopercepciones sobre la Sociedad, la Escuela y el Rol Social Asumido
3. Percepción del valor y sus fuentes

Introducción

En el capítulo anterior presentamos un modelo en el que se identifican tres perfiles valorativos mediante un análisis por conglomerados. En este capítulo nos dedicaremos al análisis cualitativo a partir de tres nodos de estudio:

1. La docencia: elección vocacional y concepto social.
2. Escuela, sociedad y perfiles valorativos.
3. Percepción del valor y sus fuentes.

En el primer nodo, abordamos elementos tales como factores de influencia en la elección vocacional, nivel de satisfacción con la formación recibida y concepto social de la docencia. Con respecto a este último apartado, cabe señalar que mostramos las lecturas resultantes del análisis lexicométrico desarrollado, el cual busca profundizar la expresión del participante sobre las autopercepciones sociales de la docencia.

En el segundo nodo sobre escuela, sociedad y perfiles valorativos presentamos los resultados de la herramienta de diferencial semántico, mediante la cual nos aproximamos a las valoraciones que subyacen a las características de la sociedad actual y a la institución escolar de nuestros tiempos.

Por último, en el tercer nodo, presentamos una lectura comparativa sobre las categorías construidas mediante la asociación libre de palabras en torno a los núcleos valores, hijos, alumnos.

1. La docencia: elección vocacional y concepto social

1.1. Factores de influencia en la elección vocacional

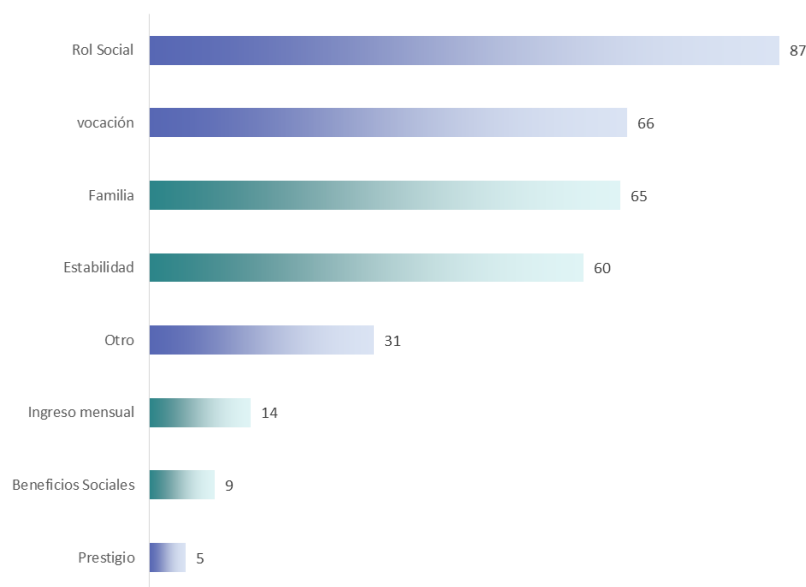
En relación con los factores que influyeron en la elección de la carrera docente, se trabajó con categorías preestablecidas. La tabla y gráfico siguientes muestran los principales factores de influencia.

Tabla 138: Factores que Influyeron en la Elección de la Docencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Prestigio	5	1,5	1,5	1,5
Beneficios Sociales	9	2,7	2,7	4,2
Ingreso mensual	14	4,2	4,2	8,4
Otro	31	9,2	9,2	17,6
Estabilidad	60	17,8	17,8	35,4
Familia	65	19,3	19,3	54,7
vocación	66	19,6	19,6	74,3
Rol Social	87	25,8	25,8	100
Total	337	100	100	

*Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016*

Gráfico 33: Factores que Influyeron en la Elección de la Docencia



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Observamos que el Rol social (25,8%), la Vocación (19,6%), la Familia (19,3%) y la Estabilidad (17,8%) son los factores más influyentes. En cuanto a la categoría “Otros” (9,2%), los participantes comentaron sus principales influencias, indicando experiencias personales que marcaron esta vocación, tales como: *“por algún profesor en mi vida”*; *“por placer”*, *“por haber tenido maestros excelentes”*, *“por las clases de catequesis en un jardín”* o *“por algo que quedó pendiente en mi vida”*.

Este conjunto de categorías puede subdividirse en dos grandes categorías: motivación interna y motivación externa (Cano Celestino, 2008: 6).

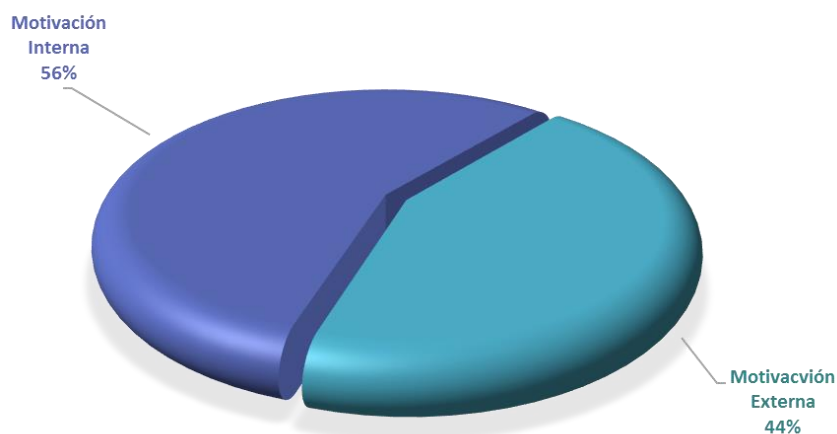
Las motivaciones internas son aquellas que aluden a causas subjetivas tales como la vocación, el prestigio, el deseo de desempeñar un determinado rol social y las reminiscencias de experiencias gratificantes que se recogen de la categoría “otros”.

“...la motivación intrínseca es aquella motivación asociada a actividades que son en sí su propia recompensa. Por lo que el

alumno elegiría una profesión basado en el deseo de aprender, por un sentimiento de triunfo basado en conocimientos, etc.”
(Cano Celestino, 2008: 7).

Por otra parte, las motivaciones externas sugieren todos aquellos incentivos que el contexto situacional ofrece, tales como ingresos, estabilidad laboral, influencia de la familia, beneficios sociales, entre otros. Es decir, se basa en la obtención de recompensas externas, por tal razón, las conductas llevan como finalidad la obtención de algún objeto, se dice pues, que se siguen recompensas externas (Cano Celestino, 2008: 8).

Gráfico 34: Motivaciones que Influyeron en la Elección de la Docencia



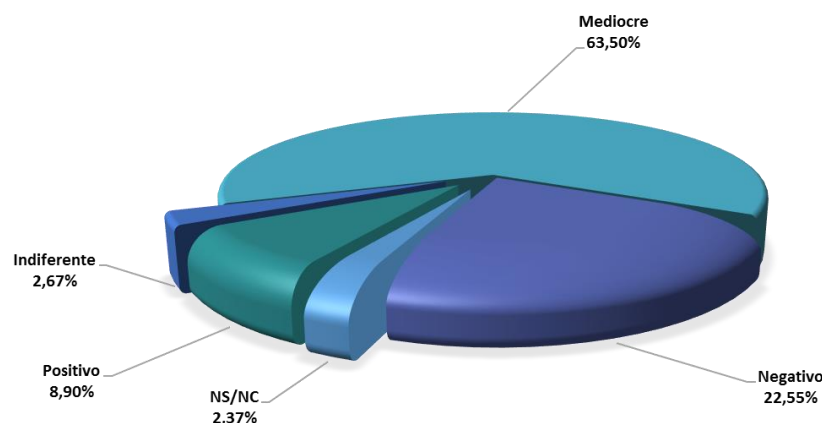
*Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016*

Como podemos observar en la gráfica, los motivos de elección de la carrera docente son, en su mayoría, internos con un 56% de las respuestas.

1.2. Concepto social de la docencia

En el gráfico siguiente mostramos las autopercepciones de los participantes sobre el concepto social del rol docente.

Gráfico 35: Autopercepciones sobre el concepto social de docencia



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Observamos que la mayoría de las respuestas aluden a una valoración “Mediocre” (63,50%) o “Negativa” (22,55%), presentando sólo el 8,90% de los participantes una autopercepción de valoración social positiva de la docencia. En el apartado siguiente profundizamos el porqué de estas valoraciones sociales autopercebidas.

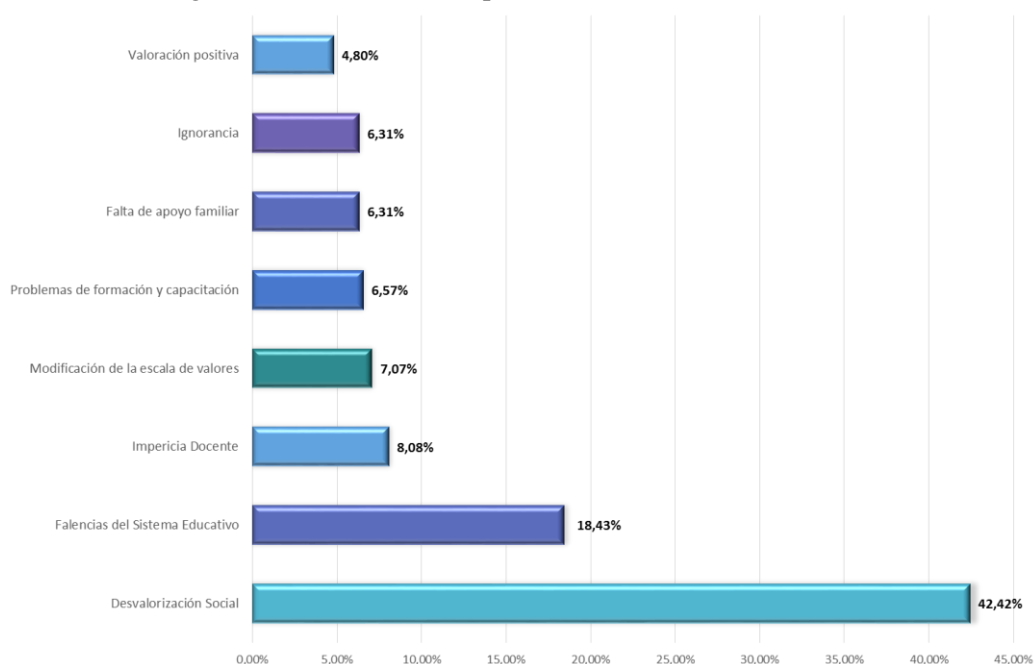
1.3. Análisis Lexicométrico sobre la justificación del concepto docente en la sociedad

Tal como señalamos en el capítulo de metodología, el Análisis Lexicométrico permite cuantificar una información originalmente cualitativa, mediante la construcción de categorías explicativas. Presentamos a continuación las categorías construidas a partir de las respuestas libres y

espontáneas proveídas por los participantes, en justificación al concepto social de docencia desarrollado en el punto anterior.

En el análisis efectuado se identificaron 396 respuestas válidas que fueron reagrupadas en categorías construidas *a posteriori*. Como se observa en el Gráfico N° 36, trabajamos con ocho categorías, a saber: valoración positiva, ignorancia, falta de apoyo familiar, problemas de formación y capacitación, modificación de la escala de valores, impericia docente, falencias del sistema educativo y desvalorización social.

Gráfico 36: Categorización sobre el concepto social de docencia



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Observamos que los participantes que consideran positiva la valoración social del docente sólo representan un 4,80% de las respuestas. El 95,2% de las respuestas tienden a justificar apreciaciones negativas, mediocres o indiferentes de la docencia, indicando como principales causas a la Desvalorización Social, con un 42,42%, seguida de las Falencias del Sistema Educativo con el 18,43% y otras razones menos representativas vinculadas con la Impericia Docente (8,08%), la Modificación de la Escala de Valores (7,07%),

los Problemas de Formación y Capacitación (6,57%), la Falta del Apoyo Familiar (6,31%) y por último, la Ignorancia (6,31%).

A continuación, describimos y ejemplificamos cada una de ellas.

Categoría 1: Valoración Positiva (4,08%). En esta categoría reunimos todas las justificaciones expresadas por aquellos que sostienen que hay una valoración social positiva del rol docente. Algunas de estas autopercepciones justifican:

“Sin docentes no hay posibilidad de transmisión de la cultura, episteme de la época, etc.” (Participante N° 35).

“Al rol formativo y transmisor de valores” (Participante N° 46).

“Creo que los docentes se interesan en los niños y dan todo de sí...” (Participante N° 130).

“Ya que los docentes tienen una formación cultural amplia y, en algún momento todos necesitan de un docente para ampliar sus conocimientos” (Participante N° 149).

“Los ven como formadores de actitudes positivas a los adolescentes” (Participante N° 242).

“Creo que la educación sigue siendo la transformación, el cambio” (Participante N° 264).

“El docente es un guía, uno más en el aula. El ser Docente se basa en la Fe que tengo en el otro” (Participante N° 270).

“Formador del Futuro” (Participante N° 251).

Categoría 2: Desvalorización Social (42,42%). Esta categoría reagrupa todas las expresiones que refieren a la falta de valoración de la profesión y del rol formativo del docente que hay en la actualidad. En todos los casos, las expresiones encuadradas en esta categoría, corresponden a participantes que valoraron como negativo, mediocre o indiferente, al concepto que hay en la sociedad sobre el rol docente. Según el análisis efectuado, estas representaciones negativas de desvalorización social provienen de los vicios del mismo sistema, de los medios de difusión, de la desprofesionalización de

la carrera docente, de la inoperancia en la labor docente, del juicio de otros actores educativos o de prejuicios sociales en general.

Algunos ejemplos de las expresiones contenidas en esta categoría son:

“...la gran mayoría de la población cree o piensa que ser docentes es no hacer nada” (Participante N° 29).

“Por la pérdida de credibilidad y autoridad de los docentes” (Participante N° 83).

“Porque tienen una mala imagen de las docentes y sólo se escuchan rumores de que las maestras ya no son como antes, que sólo van a trabajar por el sueldo” (Participante N° 167).

“...es una profesión que no se valora como debe ser, la han desprestigiado totalmente” (Participante N° 43).

“El gobierno no nos respeta y la sociedad tampoco” (Participante N° 128).

“Porque el gobierno ha dado pie a la sociedad a quitarnos respaldo en los momentos de dificultad frente al curso, además ha desvalorizado esta digna profesión para su beneficio, un pueblo ignorante se puede dominar” (Participante N° 219).

“Bombardeo mediático” (Participante N° 336).

“A los conflictos sociales y es mejor criticar que hacerse cargo” (Participante N° 179).

“Porque para la sociedad la educación es poco valorada y es también mirada con cánones de bajo nivel” (Participante N° 267).

“Desvalorización social del rol docente, pérdida de autoridad frente a los alumnos, la familia de éstos y la sociedad en general” (Participante N° 331).

“A prejuicios impuestos por la sociedad” (Participante N° 260).

Categoría 3: Ignorancia (6.31%): Esta categoría se encuentra muy ligada a la anterior (Desvalorización social), sin embargo, se considera importante destacar de manera especial cómo la ignorancia, falta de educación o cultura o simplemente la falta de información serían las responsables de esta concepción negativa, mediocre o indiferente de la docencia. Ejemplo de ello son las siguientes expresiones:

“... el gobierno está manipulado de tal manera que denigra al docente en su labor, esto lleva a que un pueblo ignorante no valore la educación...” (Participante N° 39).

“Porque el gobierno ha dado pie a la sociedad y quitarnos respaldo en los momentos de dificultad frente al curso, además ha desvalorizado esta digna profesión para su beneficio, un pueblo ignorante se puede dominar” (Participante N° 219).

“A la falta de cultura de una parte de la sociedad” (Participante N° 54).

“A la ignorancia de cada persona que dice eso y no sabe” (Participante N° 225).

“Se debe a que las personas ajenas a las instituciones educativas no conocen de cambios que debe hacer el docente frente a los diferentes contextos” (Participante N° 230).

“A la falta de educación y a la sociedad que tenemos hoy en día” (Participante N° 139).

Categoría 4: Falencias del Sistema Educativo (18,43%). Esta categoría contiene todas aquellas respuestas que responsabilizan a la gestión educativa (tanto a nivel gubernamental como institucional) de la concepción negativa, mediocre o indiferente que tiene la sociedad sobre los docentes en la actualidad. A modo de ejemplo, rescatamos algunas de las principales opiniones:

“La falta de un reconocimiento económico por parte del Estado influye en las condiciones laborales” (Participante N° 101).

“A que la sociedad ha cambiado y la educación no ha cambiado, no se adapta a la necesidad de los estudiantes” (Participante N° 155).

“Las escuelas concentran todos los problemas sociales y no tienen herramientas suficientes para luchar contra ellos” (Participante N° 260).

“La educación, el sistema educativo está mal en el sentido que no se valora el estudio, no hay respeto por el docente” (Participante N° 262).

“A la falta de apoyo político a la hora de hablar sobre los docentes” (Participante N° 303).

“A la baja calidad educativa principalmente en el área pública, las nuevas políticas educativas a mi entender no han sido positivas” (Participante N° 337).

“Los gobiernos los desvalorizan con los bajos sueldos y escasa capacitación” (Participante N° 36).

“A las realidades socioeconómicas, a las políticas de Estado y a la poca inversión y fomento al ámbito educativo” (Participante N° 40).

Categoría 5: Problemas de Formación y Capacitación (6,57%). En esta categoría se incluyen las apreciaciones que suponen que la valoración de la imagen docente como negativa o mediocre depende, ni más ni menos, de dificultades inherentes a su proceso de formación y a la escasa o inadecuada capacitación recibida, aspectos que redundan en una desprofesionalización de la carrera docente. Así, los participantes destacan:

“Falta de formación académica” (Participante N° 43).

“Se debe a que ya no se respeta al docente y éste a su vez no se actualiza para poder crecer en su formación” (Participante N° 142).

“A la falta de conocimiento en la carrera” (Participante N° 160).

“La actual falta de vocación y de preparación de los docentes” (Participante N° 203).

“Falta de formación y compromiso social de muchos docentes” (Participante N° 206).

“Poca capacitación en TIC’s y manejo de grupos” (Participante N° 282).

“A la escasa preparación de los docentes en su formación continua” (Participante N° 333).

“A los pocos conocimientos que adquiere el docente” (Participante N° 295).

Categoría 6: Impericia Docente (8,08%). En esta categoría se agruparon todas las respuestas que responsabilizan al mismo docente de la percepción negativa, mediocre o indiferente que tiene la sociedad actual sobre la docencia. Aquí se observa fundamentalmente respuestas asociadas a las disfuncionalidades de rol, ambigüedad de funciones, falta de compromiso y vocación docentes. Entre las respuestas analizadas se destacan:

“El rol docente está desdibujado” (Participante N° 31).

“A que en algunos casos particulares los docentes no llevan de manera responsable su rol docente, por lo cual el resto de docentes entra en la misma bolsa para la sociedad” (Participante N° 115).

“... por aquellos docentes que no cumplen positivamente su función” (Participante N° 210).

“A que la docencia ha perdido fuerza los últimos años y ha adquirido mediocridad y facilismo, no nos comprometemos con el rol docente” (Participante N° 224).

“Problemáticas en el aula o mucha inasistencia de profesores” (Participante N° 274).

“Falta de compromiso y vocación” (Participante N° 283).

“Al docente se le exige más de lo que debe realizar como docente” (Participante N° 241).

“A que los futuros docentes no toman conciencia realmente de la vocación elegida” (Participante N° 91).

“A la existencia de muchos docentes mediocres” (Participante N° 25).

“A los malos ejemplos de docentes” (Participante N° 10).

Categoría 7: Falta de Apoyo Familiar (6,57%). Esta categoría alude directamente a la responsabilidad que le compete a la familia en los procesos de desvalorización del rol docente. Justifica, en todos los casos, percepciones negativas, mediocres o indiferentes de los docentes a nivel social. Algunos ejemplos son:

“la falta de respeto de la familia al docente” (Participante N° 312).

“Para mí se debe a que las familias están muy liberales y los niños cada vez más hacen lo que quieren y cuando un docente califica mal la familia no se hace responsable” (Participante N° 239).

“En la actualidad el rol del docente se menosprecia por la falta de valores inculcados desde la familia, como el respeto por los demás” (Participante N° 222).

“principalmente porque los padres jamás se acercan a los establecimientos, ni siquiera para charlar por su hijo/a” (Participante N° 285).

*“A la falta de respeto a la autoridad escolar, la falta de aprecio a la educación en los niños por parte de los padres o mayores”
(Participante N° 126).*

“Le han dado a los padres demasiada confianza para que participen en forma negativa en la educación del niño, por eso la autoridad del docente es minimizada” (Participante N° 6).

*“A que los padres no valoran a la educación como primordial”
(Participante N° 324).*

*“A la falta de autoridad del docente que en la mayoría de los casos son justificados y fomentados por los padres y el gobierno”
(Participante N° 293).*

Categoría 8: Modificación de la Escala de Valores (7,07%). En esta categoría se reúnen aquellas justificaciones sobre autopercepciones negativas, mediocres o indiferentes, que aluden directamente a un cambio en la escala de valores en el tiempo que contrastan percepciones diferentes sobre el rol docente en la sociedad, ya sea comparando la situación actual con la de épocas pasadas o con el progreso en el futuro. Como ejemplo, podemos señalar:

“Creo que los valores de la sociedad han cambiado profundamente...” (Participante N° 23).

*“...se están perdiendo los valores que antes nos representaban”
(Participante N° 9).*

“A la pérdida de valores morales y esperanza en la educación como medio de posibilidad de progreso social” (Participante N° 33).

*“Se debe a que la sociedad ya no ve a los docentes como antes que era el educador, hoy se ha desvalorizado mucho la profesión y se refleja también en los sueldos, en el apoyo que tiene el docente, etc.”
(Participante N° 304).*

“A los valores que se perdieron en la familia - Respeto” (Participante N° 211).

“Porque se ha disminuido la jerarquía de la docencia, los alumnos ya no los tratan con el respeto adecuado, la sociedad desvaloriza a los docentes” (Participante N° 134).

“A que la sociedad ha cambiado y la educación no ha cambiado, no se adapta a la necesidad de los estudiantes” (Participante N° 155).

“Sólo se escuchan rumores de que las maestras ya no son como antes, que sólo van a trabajar por el sueldo” (Participante N° 163).

1.4. Nivel de satisfacción con la formación recibida

En este punto analizamos el nivel de satisfacción de los participantes respecto de la formación recibida. Esta es una valoración que realizan los estudiantes y egresados es en base a las expectativas profesionales de formación y la capacidad demostrada por las instituciones para lograr satisfacerlas.

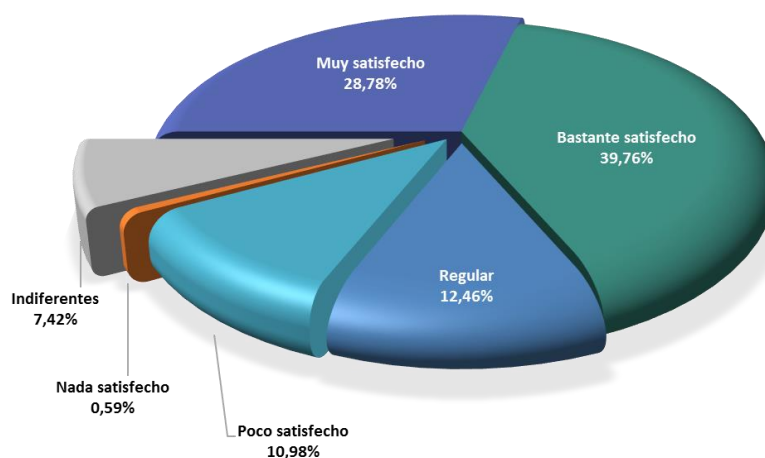
Tabla 139: Nivel de satisfacción con la formación recibida en relación con el nivel educativo

	Muy satisfecho	Bastante satisfecho	Regular	Poco satisfecho	Nada satisfecho	Indiferentes	Total general
Superior Incompleto	76	102	34	33	1	7	253
Terciario Completo	16	20	0	1	1	8	46
Universitario Completo	0	6	2	1	0	8	17
Posgrado Incompleto	4	3	3	1	0	0	11
Posgrado Completo	1	3	3	1	0	2	10
Total general	97	134	42	37	2	25	337

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

En términos generales, los valores de satisfacción respecto de la formación están representados de la siguiente manera:

Gráfico 37: Nivel de satisfacción con la formación recibida

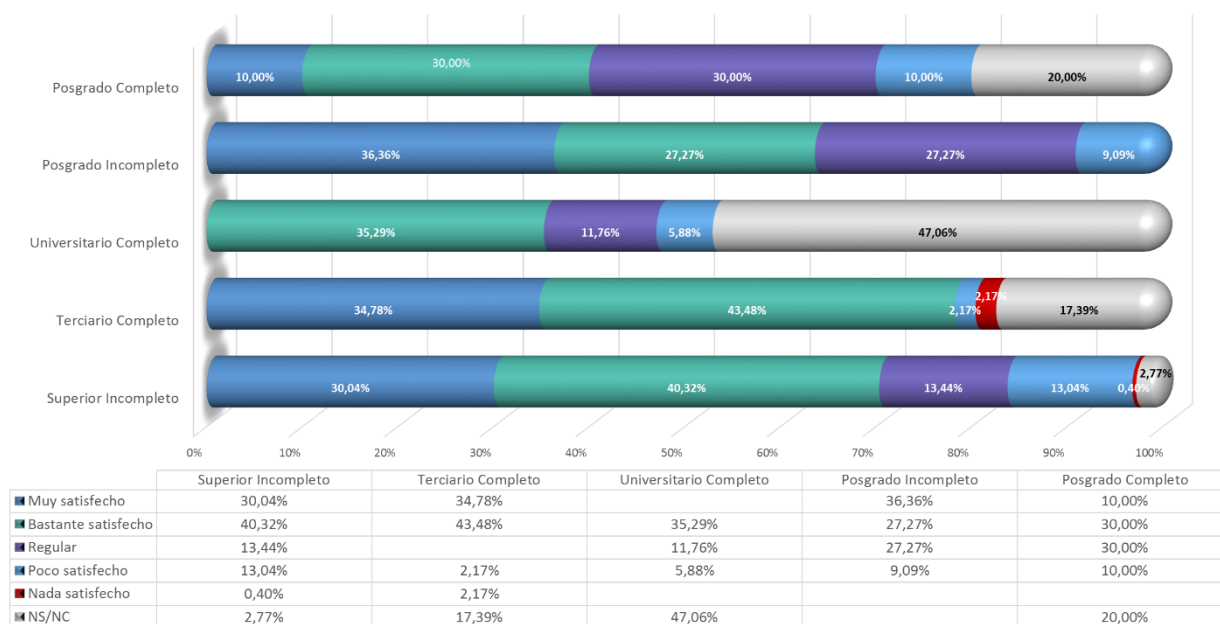


Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

En la gráfica podemos apreciar que la población encuestada tiene un nivel de satisfacción alto respecto de la formación recibida. Poco más del 20% de los participantes se mostraron descontentos (Regular, poco satisfecho y nada satisfecho) con la formación recibida.

A continuación realizaremos dos análisis comparativos, el primero será sobre nivel de satisfacción con la formación recibida respecto del nivel educativo alcanzado por los participantes y el segundo, sobre el nivel de satisfacción con la formación recibida respecto de las autopercepciones del concepto social de la docencia analizado en el punto 1.2 del presente capítulo.

Gráfico 38: Nivel de satisfacción con la formación recibida respecto del nivel académico alcanzado



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Los mayores valores de satisfacción se registran en aquellos participantes que ostentan un título de nivel terciario, seguidos por los estudiantes del mismo nivel. Los más descontentos con la formación recibida son aquellos egresados con título de grado y de posgrado.

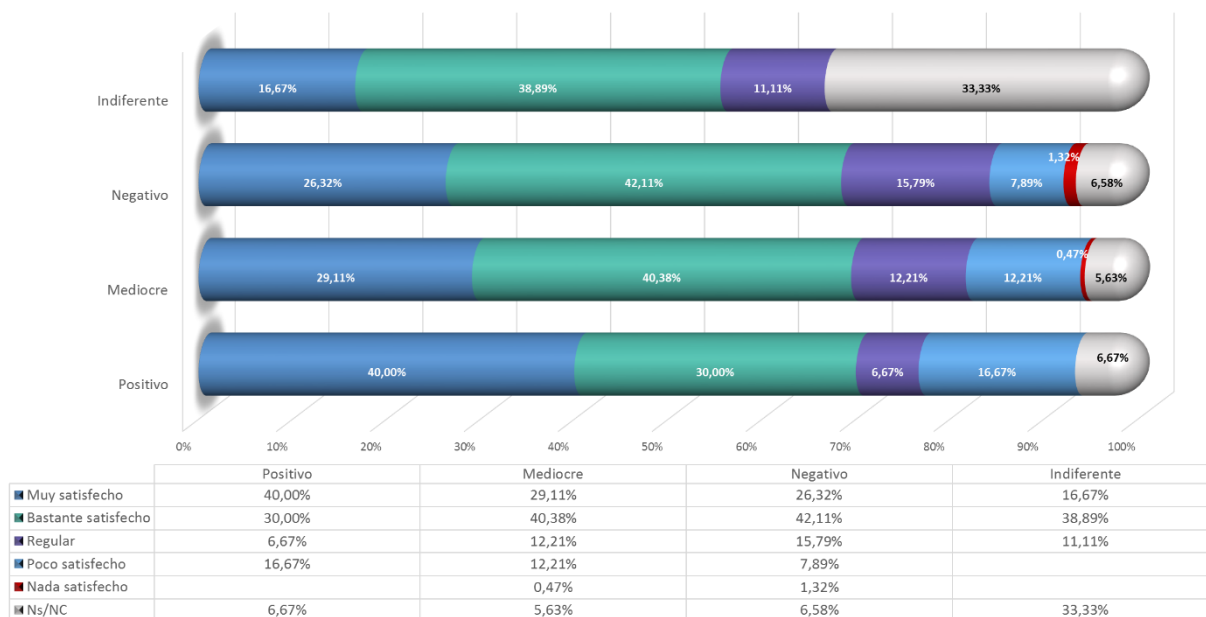
Para el segundo análisis presentamos la siguiente tabla de valores absolutos.

Tabla 140: Nivel de satisfacción con la formación recibida en relación con autopercepciones del concepto social de la docencia

	Muy satisfecho	Bastante satisfecho	Regular	Poco satisfecho	Nada satisfecho	Indiferentes	Total general
Positivo	12	9	2	5		2	30
Mediocre	62	86	26	26	1	12	213
Negativo	20	32	12	6	1	5	76
Indiferente	3	7	2			6	18
Total general	97	134	42	37	2	22	337

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Gráfico 39: Nivel de satisfacción con la formación recibida en relación con autopercepciones del concepto social de la docencia



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Aquellos que tienen una autopercepción positiva del concepto social del docente son los que mayor grado de satisfacción tienen con la formación recibida (40%) y a su vez, son los que tienen también un mayor grado de insatisfacción (16,67%). Ahora bien, si consideramos que la mayor parte de los participantes tiene una autopercepción de mediocridad en relación al

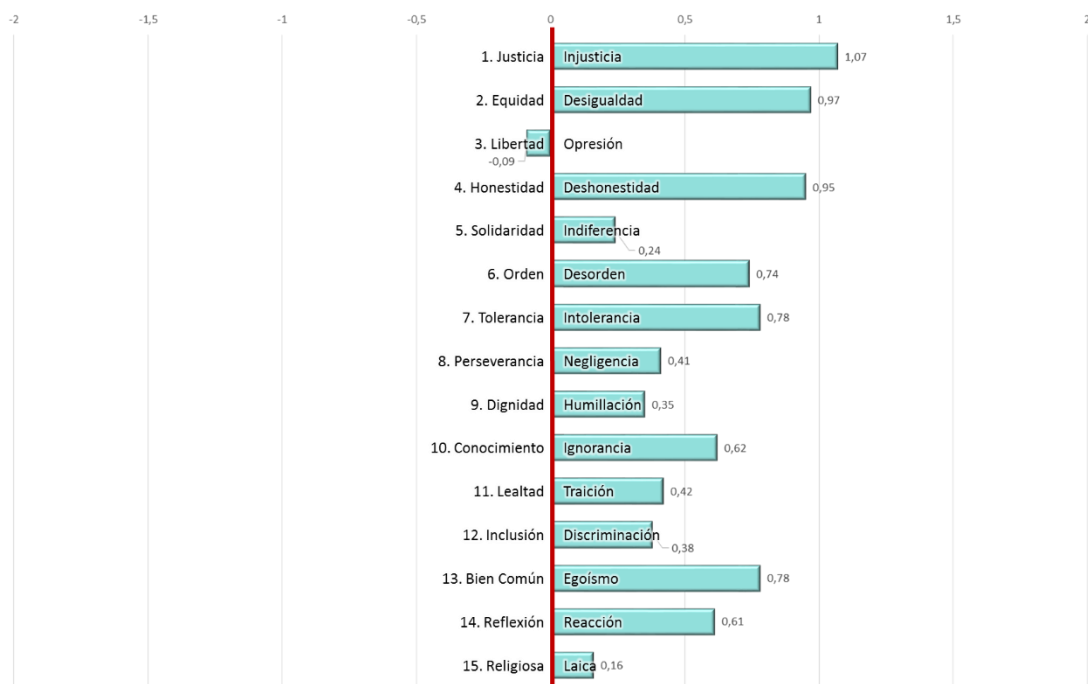
concepto social del docente, al momento de valorar la formación recibida no se sienten insatisfechos al respecto.

2. Autopercepciones sobre la Sociedad, la Escuela y el Rol Social Asumido

2.1. Autopercepción de la Sociedad actual

Para comprender este pensamiento en los participantes, trabajamos con un instrumento *ad hoc* que se caracterizan por presentar una batería de valores de pares bipolares contrapuestos, al modo de un Diferencial Semántico. Se utilizó una serie de valores y antivalores referidos a la sociedad actual donde el encuestado tiene que asumir una postura individual y asignar una calificación

Gráfico 40: Análisis de la autopercepción social



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

a su entorno social. Utilizamos 5 rangos evaluativos entre los opuestos bipolares.

Se puede observar en el Gráfico N°40 que el conjunto de valores con los que se juzga la sociedad se encuentran a la izquierda y el conjunto de antivalores se encuentra a la derecha. Vemos claramente cómo se inclinan las opiniones hacia una postura u otra. Cabe destacar que a mayor tensión de las opiniones, más al centro se ubicarán los resultados. Sin embargo prima una percepción social marcada por los antivalores. Según los participantes vivimos en una sociedad que se caracteriza por ser injusta, desigual, deshonesto, indiferente, desordenada, intolerante, negligente, humillante, ignorante, traicionera, discriminante, egoísta, reaccionaria y laica. Al margen de que religiosa y laica sean autopercepciones positivas simultáneamente, el resto son claramente negativas. El único valor destacado es el de la libertad, pero con el menor puntaje de todos (0,09pts.), esto quiere decir que existió gran tensión en las respuestas primando por un escaso margen la libertad sobre la opresión.

Permítaseme una opinión en este espacio de resultados:

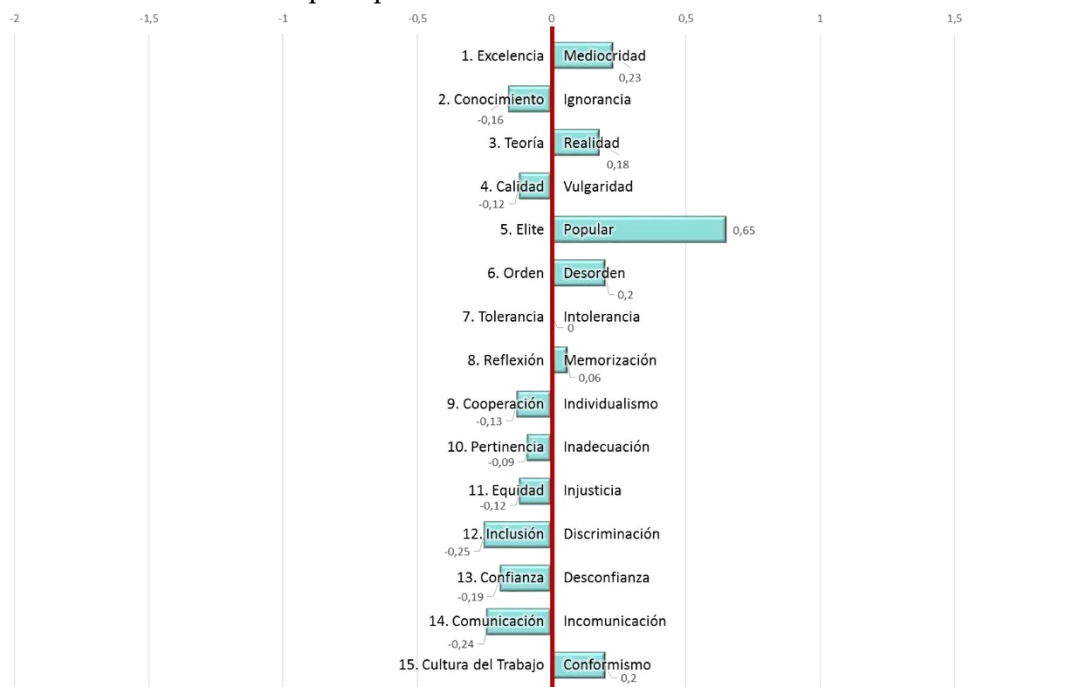
Luego de 33 años de democracia republicana, los participantes, educadores y futuros docentes de nuestros hijos, consideran que vivimos en una sociedad que está lejos de los valores y derechos que pretende defender, y que incluso se presume de ellos.

2.2. Autopercepción de la Educación Actual

Para poder acercarnos a las autopercepciones que tienen sobre su campo de acción, aquellos que trabajan o piensan dedicarse a la educación y formación de personas; es que se desarrolló un instrumento *ad hoc* que se caracterizan por presentar una batería de valores de pares bipolares contrapuestos, al modo de un Diferencial Semántico referidos ámbito educativo. Mediante este ejercicio, el encuestado tiene que asumir una postura individual y asignar una calificación al concepto de educación actual de su

entorno cotidiano. Utilizamos 5 rangos evaluativos entre los opuestos bipolares.

Gráfico 41: Análisis de la autopercepción de la Educación Actual



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Se puede observar en el Gráfico N°41 el conjunto de valoraciones con los que se juzga la educación actual. Vemos claramente cómo se inclinan las opiniones hacia una postura u otra. Cabe destacar que a mayor tensión de las opiniones, más al centro se ubicarán los resultados. La lectura de las autopercepciones de la educación actual que se puede hacer es la siguiente:

Tenemos una educación que se percibe como mediocre, con muy poca capacidad para brindar conocimientos, basada más en la realidad que en la teoría, con muy escasa calidad. Es popular según las autopercepciones de los colaboradores, sin bien este es el valor más destacado, la puntuación es muy baja (0,65pts.). Siguiendo con la descripción se puede decir que la educación actual es desordenada, es neutral respecto de la tolerancia, sobresale el aprendizaje memorístico frente al reflexivo, es escasamente cooperativa, pertinente y equitativa, promueve la inclusión de manera insuficiente, brinda

algo de confianza, la comunicación es pobre y fomenta el conformismo en vez de la cultura del trabajo.

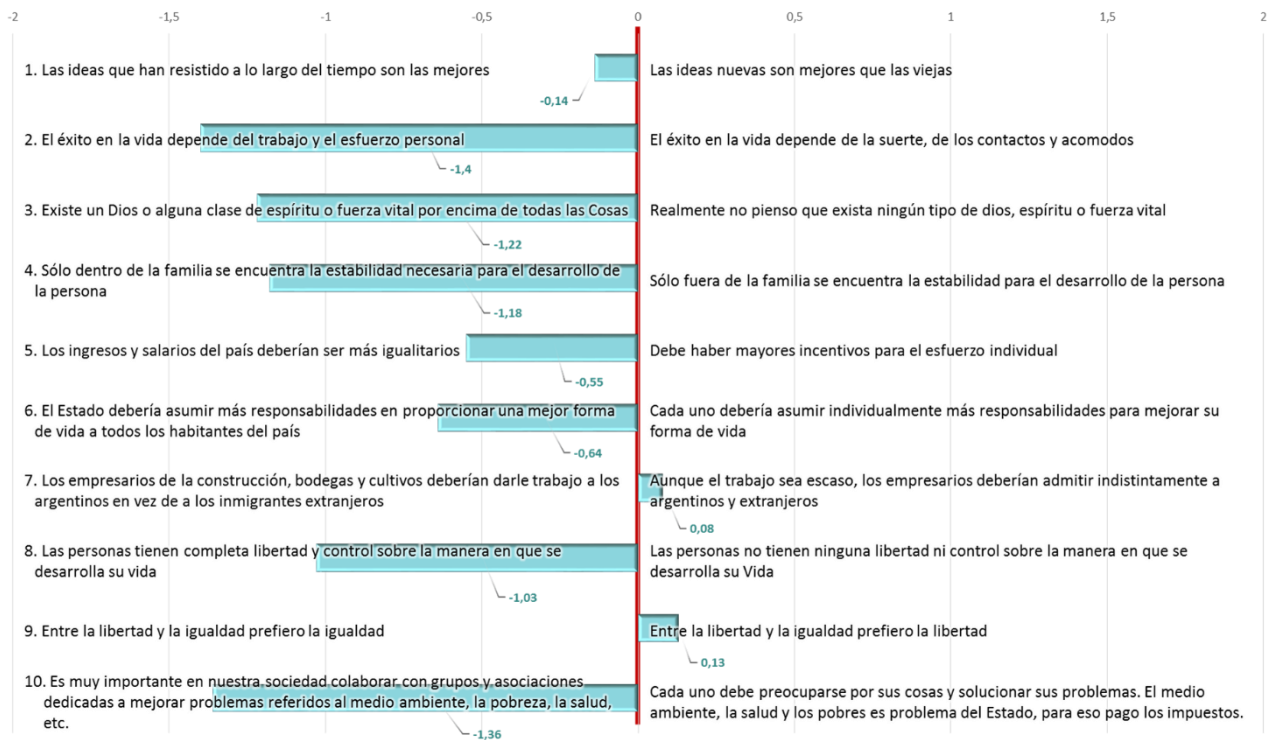
El hecho de que las puntuaciones estén tan cerca del valor neutro (0pts.) deja ver que existe un alto grado de tensión de las autopercepciones. Es decir, podemos apreciar que los participantes no tienen una percepción homogénea frente a cada ítem evaluado sobre la situación de la educación actual.

2.3. Posturas Valorativas Relacionadas con los Valores Liberales y Sociales

Por último, presentamos este test que complementa el apartado de posturas valorativas presentados en el eje 1, que por ser un instrumento *ad hoc* de carácter cualitativo, los analizamos en este capítulo.

Este test está basado en el trabajo llevado a cabo por Elzo, J., et al (2000) y se caracteriza por ser una batería de postulados en una serie de pares bipolares, con frases contrapuestas también sustentadas, en su gran mayoría por el EVS (*The European Values Study*). La idea fundamental de este instrumento es situar al entrevistado en una determinada posición definida en sus extremos por dos zonas de valores opuestos, al modo de un Diferencial Semántico. Mediante este ejercicio, el encuestado tiene que asumir una postura individual de responsabilidades frente al papel del Estado, la libertad sobre la igualdad, el incentivo económico frente a la igualdad de ingresos, etc. También tiene que evaluar el papel de la familia, la idea de la existencia de un Ser Superior, su posición frente a los inmigrantes y una serie de consideraciones que permiten leer, de forma indirecta, estas valoraciones teñidas de polaridad ideológica y política social tan difícil de relevar abiertamente. Utilizamos 5 rangos evaluativos entre los opuestos bipolares.

Gráfico 42: Análisis de Posturas Valorativas relacionadas con los valores Liberales y Sociales



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Se puede observar en el Gráfico N°42 el conjunto de valoraciones con los que se juzga una serie de postulados sociales y liberales. Vemos claramente cómo se inclinan las opiniones hacia una postura u otra. Cabe destacar que a mayor tensión de las opiniones, más al centro se ubicarán los resultados. La lectura de las autopercepciones de estos ítems sociales y liberales que se puede hacer es la siguiente:

Los colaboradores, al momento de valorar a las ideas nuevas y viejas, son las viejas ideas las que sobresalen por muy poco, esto nos muestra una tendencia a la conservación de la cultura. A su vez, sostienen que el éxito es fruto del esfuerzo y no de agentes externos, lo que nos habla de la importancia de la cultura del trabajo frente al conformismo. Queda claro que estamos frente a una muestra sumamente creyente en un Dios que está por encima de todo lo que existe. También sostienen que la familia es fundamental para el buen desarrollo de la persona. En cuestiones de políticas salariales, la cultura del esfuerzo que se defendió anteriormente se deja de lado en pos de una igualdad

de ingresos y al responsabilizar al estado con la tarea de brindar una mejor forma de vida. Sostienen que la nacionalidad no es un factor decisivo al momento de seleccionar a una persona para un trabajo y que cada uno es responsable sobre el camino que toma su propia vida. Entre la libertad y la igualdad, es la libertad la que sobresale por un margen sumamente escaso. Por último, existe un profundo grado de solidaridad en los perfiles valorativos de los participantes.

— * —

Debido a la riqueza de información arrojada por este test, es que decidimos desarrollar un análisis factorial exclusivo, con la intención de completar el eje de perfiles valorativos (Cfr. Anexo 3.2)

3. Percepción del valor y sus fuentes

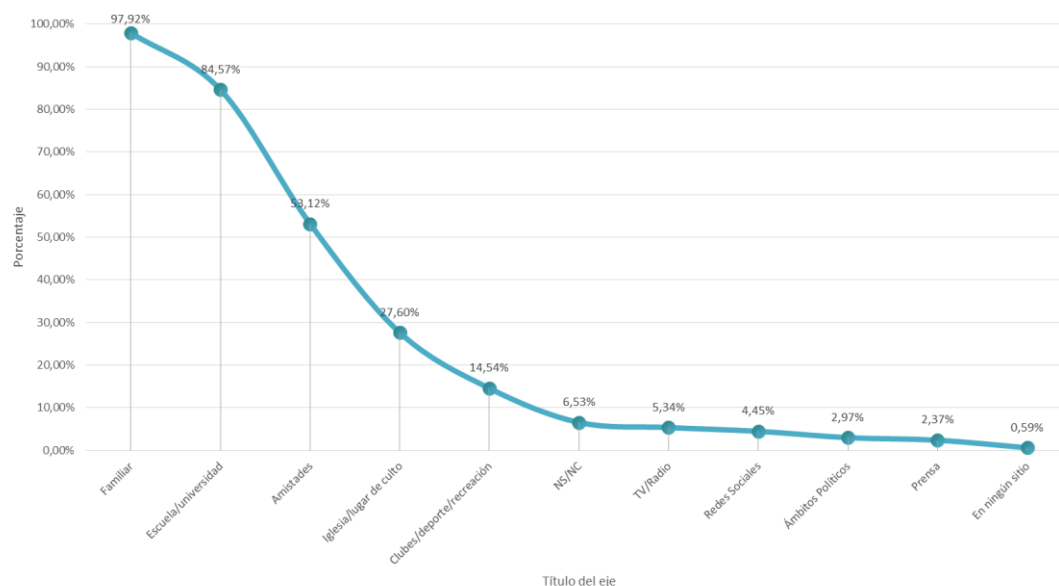
En este tercer y último punto de análisis cualitativo, desarrollamos una serie de preguntas destinadas a descubrir cómo es percibido el valor, cuáles son las fuentes generadoras de valores sociales, según la opinión de los participantes, y cuáles son las fuentes generadora de disvalores o antivalores.

3.1. Fuentes de valores sociales

Frente a un listado de 12 categorías, se le solicita al sujeto participante que elija tres opciones que considere como fuentes más importantes de generación de valores sociales. Las categorías son las siguientes: familia, amistades, tv/radio, escuela/universidad, iglesia/lugar de culto, redes sociales, prensa, ámbitos políticos, Clubes/lugares de recreación, en ningún sitio y no sabe/no contesta y un espacio para completar con algún otro concepto que el sujeto considere fuente generadora de valores sociales.

A continuación presentamos el resultado del análisis de estos datos.

Gráfico 43: Fuentes generadoras de valores sociales

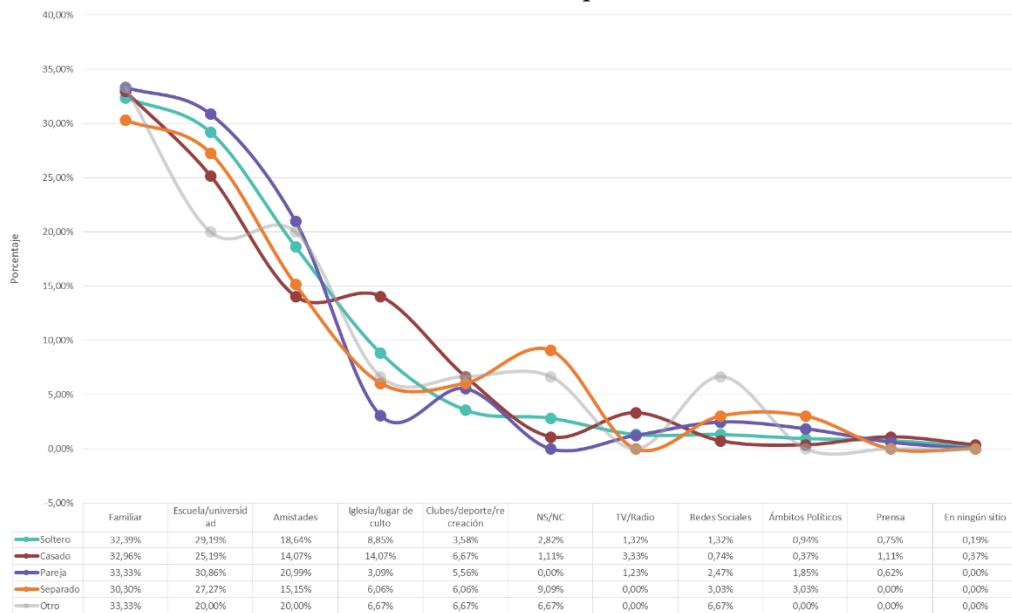


Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

En el gráfico se observa, que la fuente más relevante a la hora de generar valores sociales es la familia con un 97,92%, es decir que fue seleccionada por 330 participantes. Seguidamente está la escuela como institución formal responsable de la generación de valores sociales elegida por 285 participantes. Posteriormente están las amistades con más de la mitad de los votos. En el cuarto lugar se encuentran las iglesias, lugares de culto o aquello que representa a Dios. Entre los últimos lugares con puntuaciones similares se encuentran la TV/radio, las redes sociales, los ámbitos políticos y la prensa; esto nos indica que la población relevada opina que los medios de comunicación y la política no brindan valores a la sociedad.

A continuación compararemos las fuentes generadoras de valores con el estado civil y las edades con la intención de analizar posibles diferencias y perfiles valorativos.

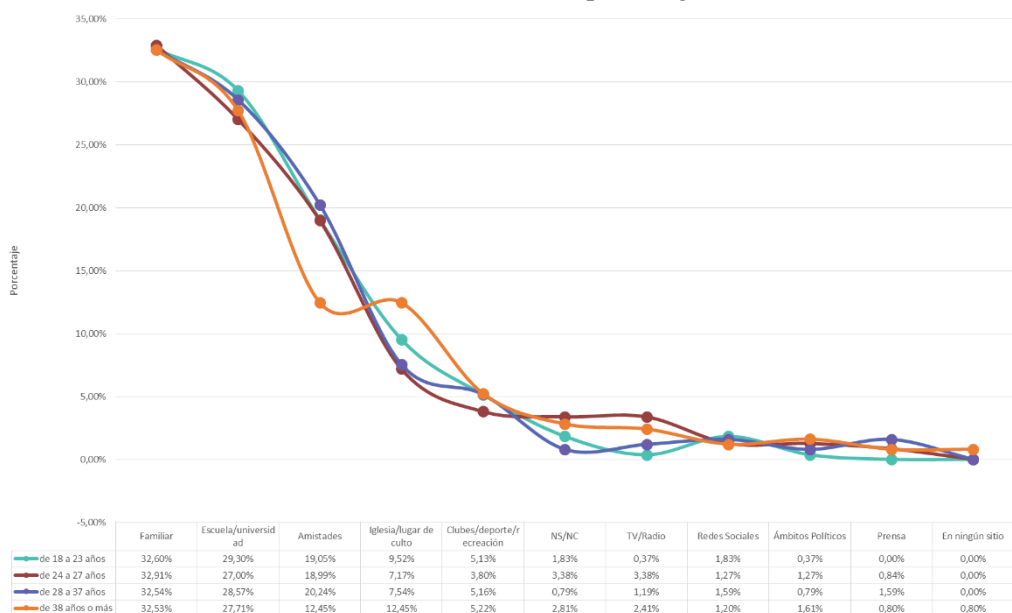
Gráfico 44: Fuentes Generadoras de Valores Sociales por Estado Civil



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Se puede apreciar en este gráfico que las tendencias de las curvas son similares, sólo existe diferencia en la categoría Iglesia/Lugar de culto en que los casados la consideran tan importante como a las amistades, mientras que para los que viven en pareja y para los separados tiene menos relevancia que los clubes.

Gráfico 45: Fuentes Generadoras de Valores Sociales por Rangos de Edad



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

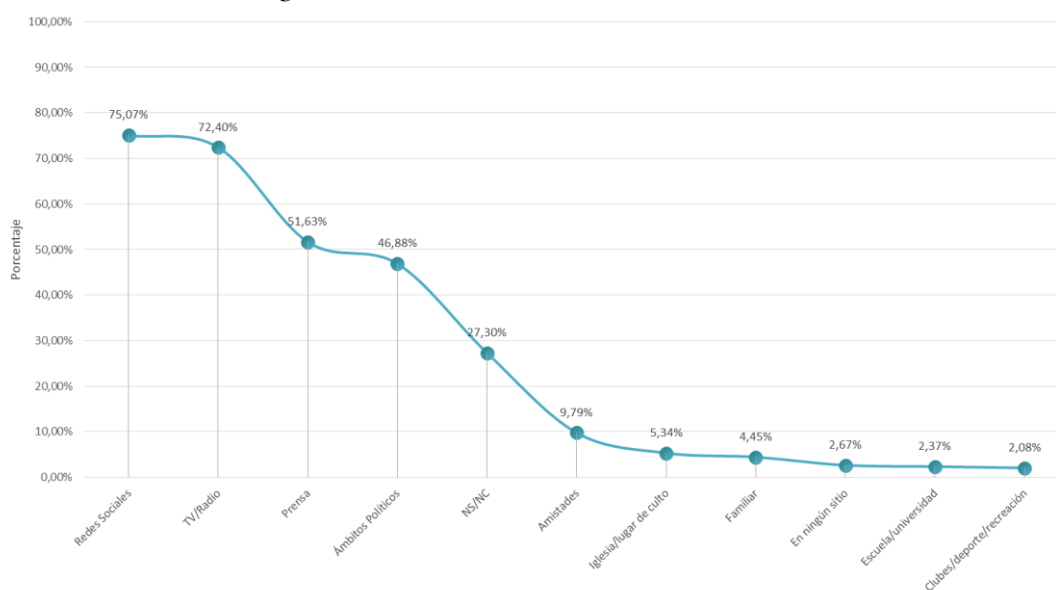
Nuevamente se presenta una situación similar a la del gráfico anterior donde la categoría Iglesia/Lugar de culto y la categoría Amistades generan algo de disonancia en las curvas. Según los rangos de edades, los mayores de 38 años consideran a la categoría Iglesia tan relevante como la amistad, mientras que para los más jóvenes la categoría amistad es mucho más relevante al momento de generar valores sociales.

3.2. Fuentes de antivalores sociales

Por segunda vez frente al mismo listado de 12 categorías, se le solicita al sujeto participante que elija tres opciones que considere como fuentes más importantes de generación de antivalores sociales. Reiteramos las categorías: familia, amistades, tv/radio, escuela/universidad, iglesia/lugar de culto, redes sociales, prensa, ámbitos políticos, Clubes/lugares de recreación, en ningún sitio y no sabe/no contesta y un espacio para completar con algún otro concepto que el sujeto considere fuente generadora de valores sociales.

A continuación presentamos el resultado del análisis de estos datos.

Gráfico 46: Fuentes generadoras de antivalores sociales

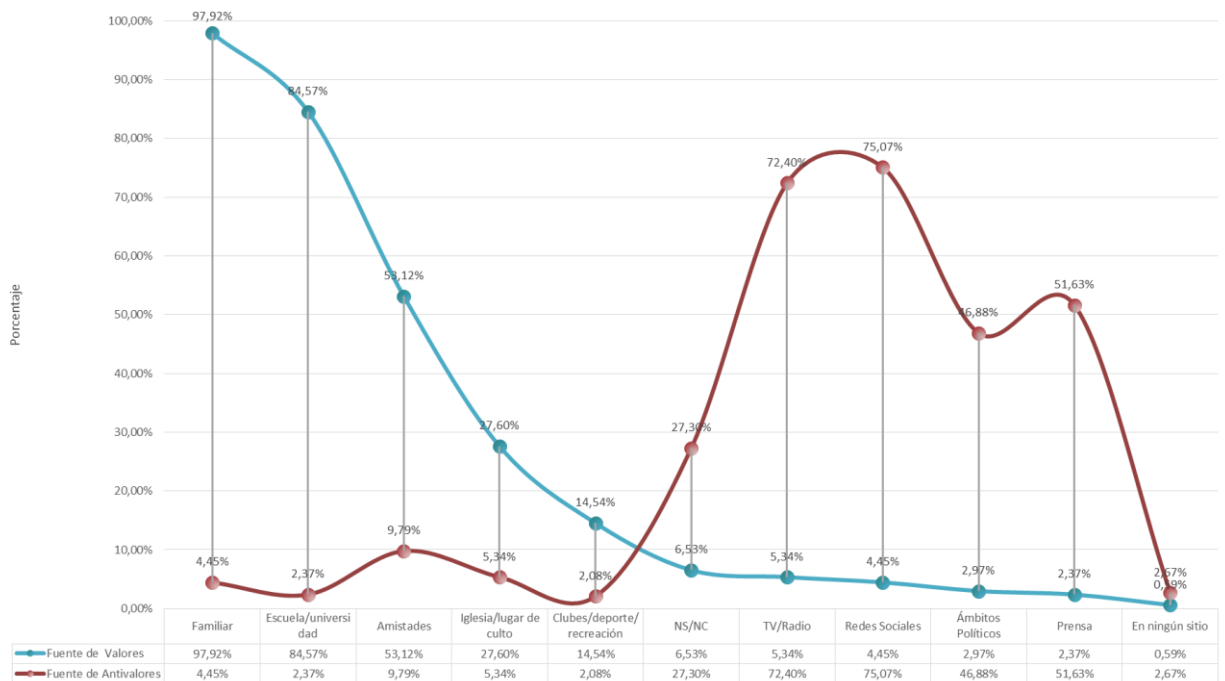


Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

En el gráfico se observa, que la fuente más relevante a la hora de generar antivalores sociales son las Redes Sociales con un 75,07%, es decir que fue seleccionada por 253 participantes. Seguidamente está la TV/Radio como responsable de la generación de antivalores sociales elegida por 244 participantes. Posteriormente está la prensa con más de la mitad de los votos. En el cuarto lugar se encuentran los ámbitos políticos. Entre los últimos lugares y con puntuaciones similares se encuentran la iglesia/lugares de culto, la familia, los clubes y la escuela; esto nos indica que la población relevada opina que los medios de comunicación y la política son los generadores de antivalores en la sociedad.

A continuación compararemos las fuentes generadoras de antivalores con las fuentes generadoras de valores, el estado civil y las edades con la intención de analizar posibles diferencias y perfiles valorativos.

Gráfico 47: Fuentes generadoras de valores frente a las fuentes generadoras de antivalores sociales

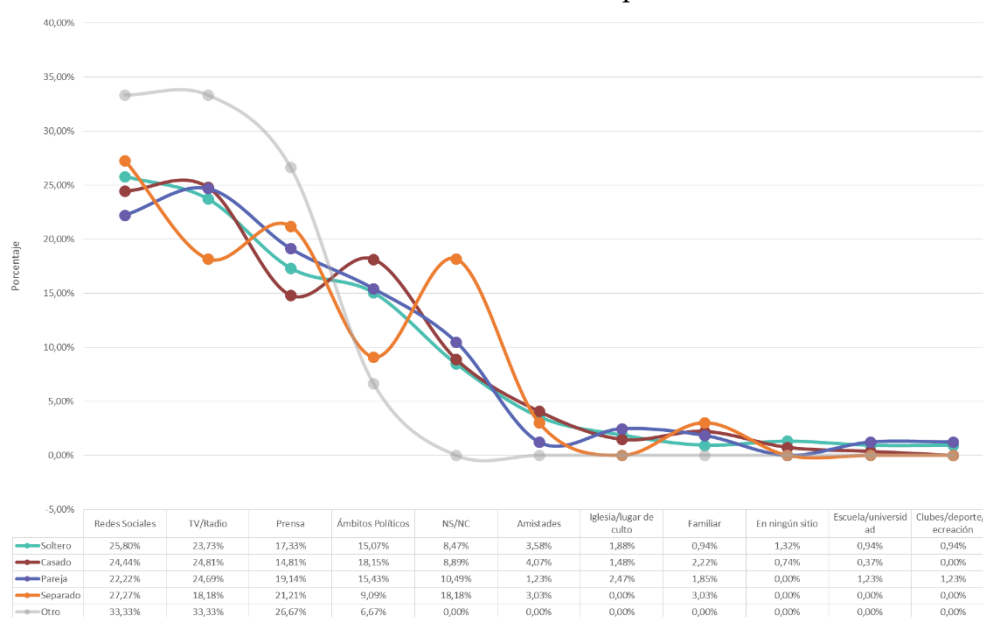


Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

En el presente gráfico se observa que las grandes fuentes generadoras de antivalores según las percepciones de los participantes, han sido

catalogadas coherentemente como las de menor generación de valores. Por consiguiente, las grandes fuentes generadoras de valores sociales son las consideradas como menos influyentes en la generación de antivalores. Si analizamos la categoría amistad, se puede apreciar que es considerada como una gran fuente generadora de valores y a su vez, también es generadora de antivalores en casi un 10%. Respecto de las categorías Iglesias y Clubes, si bien no son grandes fuentes generadoras de valores, tampoco son consideradas como generadores de antivalores.

Gráfico 48: Fuentes Generadoras de Antivalores Sociales por Estado Civil

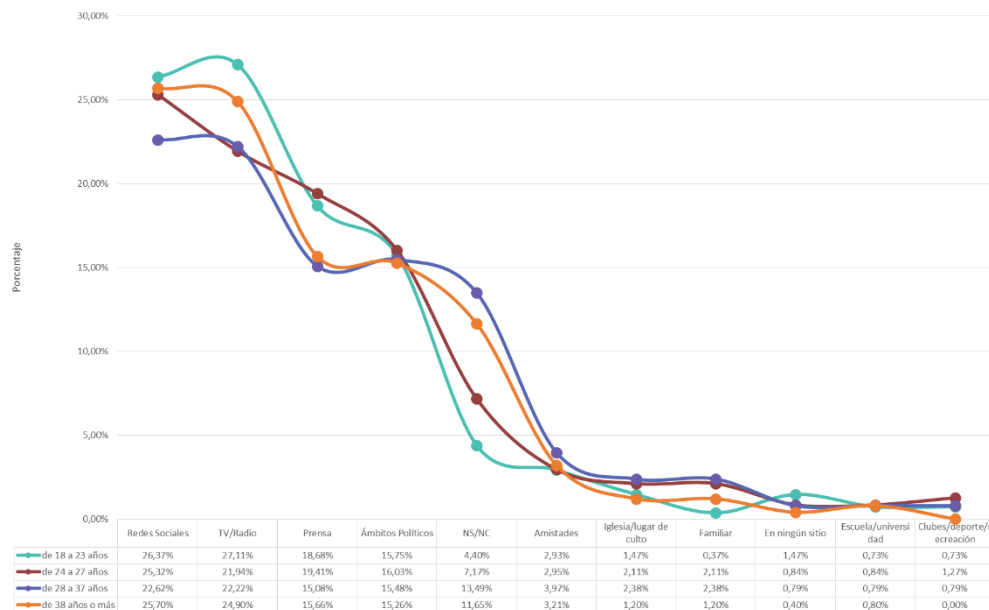


Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

Se puede apreciar en este gráfico que las tendencias de las curvas oscilan entre las opiniones de casados y separados en las principales fuentes de antivalores sociales. Si bien las tendencias son similares, para la categoría ámbitos políticos la discrepancia de opiniones es más relevante. Para los casados, los ámbitos políticos son más generadores de antivalores que para los separados, lo mismo ocurre con la categoría Tv/Radio. Esta opinión se invierte para las categorías Prensa y, en menor medida, Redes Sociales.

A continuación, realizamos este mismo análisis por rango de edad.

Gráfico 49: Fuentes Generadoras de Antivalores Sociales por Rango de Edad



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

En este gráfico se puede apreciar gran homogeneidad en las opiniones de los encuestados según su edad, es decir que todos los participantes, independientemente de la edad, consideran que las redes sociales, la tv/radio, prensa y ámbitos políticos son fuentes generadoras de antivalores sociales.

3.3. Asociación libre de palabras para valor, hijo y estudiante

Siguiendo nuestro desarrollo, presentamos a continuación las lecturas obtenidas a partir de la herramienta de Asociación libre de palabras. Se pidió a los participantes que asociaran espontáneamente tres palabras (nociones, adjetivos) en torno a cada una de las nociones inductoras consideradas relevantes en nuestro análisis. Trabajamos así con tres ejes: “valor”, “valores que un padre debería enseñar a sus hijos” y “valores que un docente debería enseñar a sus alumnos”. El primer eje podría vincularse con la noción misma de valor a nivel teórico, mientras que los dos ejes restantes aluden a la axiología aplicada, en este caso a la educación de los hijos y los alumnos.

Los tres ejes fueron trabajados comparativamente a partir de categorías establecidas *a priori*, vinculadas al modelo axiológico propuesto para la educación integral por Gervilla (2000). Dicho modelo incluye diez valores fundamentales: corporales, intelectuales, afectivos, sociales, ecológicos, morales, religiosos, instrumentales, estéticos y trascendentes.

La siguiente tabla presenta los datos obtenidos para cada uno de los ejes, en función de las categorías analizadas.

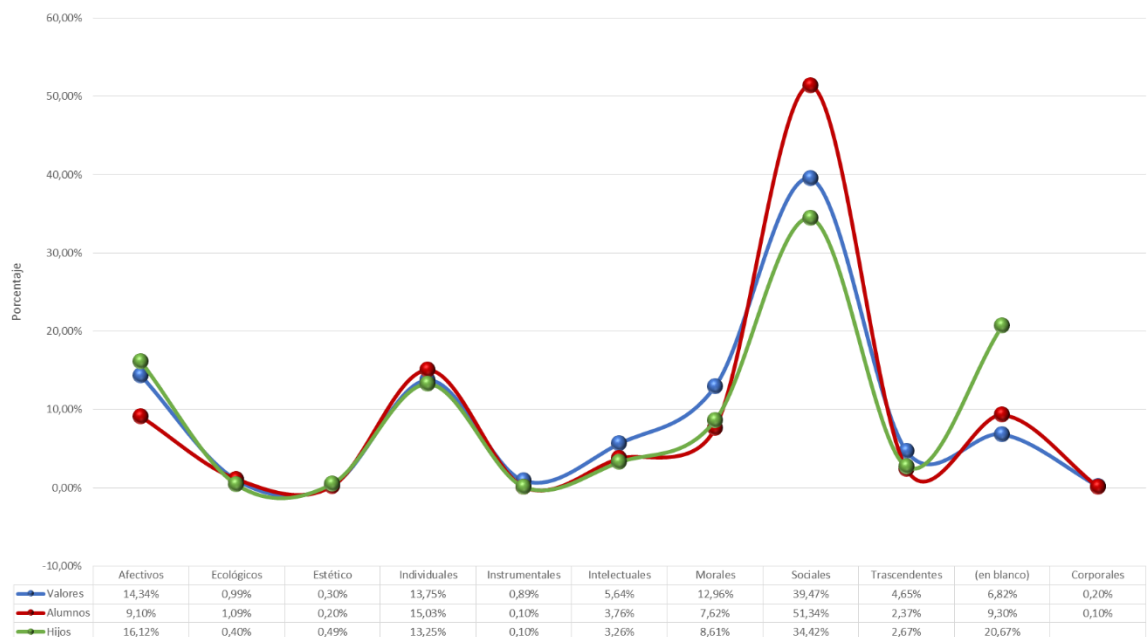
Tabla 141: Asociación libre de palabras para valor, hijo y estudiante

	Valores	Alumnos	Hijos
Afectivos	14,34%	9,10%	16,12%
Ecológicos	0,99%	1,09%	0,40%
Estético	0,30%	0,20%	0,49%
Individuales	13,75%	15,03%	13,25%
Instrumentales	0,89%	0,10%	0,10%
Intelectuales	5,64%	3,76%	3,26%
Morales	12,96%	7,62%	8,61%
Sociales	39,47%	51,34%	34,42%
Trascendentes	4,65%	2,37%	2,67%
Corporales	0,20%	0,10%	0,00%
(en blanco)	6,82%	9,30%	20,67%

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel. Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

A continuación se presenta un gráfico comparativo que permite visualizar claramente cuáles son las autopercepciones de los participantes sobre los valores que deberían priorizarse y aquellos indispensables en la educación de alumnos y de sus propios hijos.

Gráfico 50: Resultado para la asociación libre de palabras para valor, hijo y estudiante



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS y Microsoft Excel.
Encuesta sobre Valores Docentes, 2016

El gráfico muestra la coherencia de las respuestas vertidas, mostrando patrones similares de contestación. La tendencia muestra que aquellos valores privilegiados son los valores *sociales*, especialmente en la formación de los alumnos, destacándose valores tales como: respeto, solidaridad, igualdad, tolerancia, compañerismo y amistad, entre los más mencionados.

Otra categoría de valores más señalados son los *individuales*, reconocidos en expresiones tales como: responsabilidad, dignidad, humildad y perseverancia entre los más destacados.

En relación con los valores *afectivos*, se observa que si bien son considerados de importancia, los mismos, se distribuyen de manera diferenciada, fortaleciéndose de manera especial, los valores relacionados con la educación de los hijos -por ejemplo, se señalan: amor, bondad, escuchar, confianza, comprensión y empatía como los valores principales-.

En el caso de los valores *intelectuales* y *morales*, se observa que predominan a nivel teórico -en el eje valores- con puntajes superiores a los hallados en la educación aplicada a hijos y estudiantes.

Finalmente, destacar la gran cantidad de valores que prácticamente no son reconocidos ni en teoría ni como elemento esencial en la educación de hijos y alumnos, presentando puntajes inferiores al 1% de las respuestas. Es el caso de los valores *corporales*, los cuáles, ni siquiera se mencionan en la educación de los hijos. En esta categoría encontramos la palabra sexualidad asociada a la educación de los alumnos y los vocablos salud y supervivencia al eje valores. De igual manera sucede con los valores *estéticos*, donde sólo se mencionan las palabras orden, prolijidad y belleza. En iguales condiciones los valores *ecológicos*, como respetar y valorar la vida y cuidado ambiental. Llama la atención tan pocas respuestas siendo que la temática ambiental es relevante en nuestra época. Finalmente, los valores *instrumentales* fueron asociados en mínimos puntajes con bienestar, economía, propiedad, valorar lo que se tiene y cuidar lo propio.

CAPÍTULO

10

Conclusiones

1. Los valores y sus implicancias educativas
2. Revisión de hipótesis
3. Aportes del estudio
4. Reflexiones finales

Introducción

En los capítulos anteriores presentamos los principales resultados cuantitativos y cualitativos que surgen de nuestro estudio. En el presente capítulo abordaremos las conclusiones que se desprenden del análisis efectuado, retomando los hallazgos que resultan decisivos en el encuadre de esta investigación.

La presentación de las conclusiones se expondrá en cuatro apartados. En el primero de ellos, abordaremos una síntesis de los principales estudios teóricos sobre los valores y sus implicancias educativas. En una segunda etapa analizaremos los resultados a partir de una revisión de las hipótesis planteadas originalmente. En la tercera instancia, analizaremos los aportes del presente estudio. Por último, el cuarto apartado estará destinado a las reflexiones finales, así como sus posibles proyecciones.

1. Los valores y sus implicancias educativas

Cuando comenzamos a esbozar esta tesis nos preguntamos por el elemento central, “la piedra filosofal”, que permite que el hombre aprenda, que el hombre se eduque y trascienda como hombre. Entre las respuestas que en un principio arrojaron luz estuvieron “su naturaleza racional”, “su capacidad de socializar” y, también, “su propio instinto de preservación”. Ahora bien... ¿qué es aquello que motiva, entusiasma y vuelve al hombre esencialmente hombre? Y la respuesta es el valor. El valor está en el conocimiento y los sentimientos del hombre manifestándose como alegría, asombro, angustia, satisfacción y todo tipo de estado espiritual y psicológico que se exterioriza mediante conductas. En su carácter objetivo y subjetivo permite al hombre encontrarle en sentido trascendental a su vida.

Por este motivo, consideramos que los valores son cualidades estructurales que se presentan como modos de ser (en acto y potencia) de la realidad. Es el hombre un ser capaz de crear valores, de convertir lo posible en realidad proyectando objetivos valiosos para su vida, de tal manera que configure su propio mundo en potencia y se auto-realice.

Ahora bien, está claro que esta tesis demanda un tratamiento interdisciplinar, ya que su objeto de estudio así lo requiere. Mientras que la axiología se ha ocupado del concepto y características del valor y trata de comprender su naturaleza, la psicología ha estudiado aspectos vinculados con posiciones axiológicas subjetivistas y la antropología, tanto como la sociología, han tratado de resaltar el aspecto cultural de valor, un rasgo que -junto al factor histórico- explicaría la diversidad axiológica y las fluctuaciones de las

jerarquías existentes. De esta manera, se confirma el peso de cada situación específica en esa relación sujeto/objeto de la que surge el valor como cualidad estructural.

Esa característica que es propia de la naturaleza del hombre y le permite socializarse, implica la capacidad de compartir aquellos valores asumidos por la mayoría del grupo social. En consecuencia, es la misma sociedad la que exige cierta capacidad de adecuación con los valores imperantes. En este sentido, podemos decir que los valores son para la sociedad aquellas normativas organizadoras que regulan las conductas de sus miembros.

Cabe destacar que, a este aspecto social, siempre se le suma otro individual, dado que los valores subyacen en el autoconcepto de la persona y son ellos los que orientan su conducta. Esto quiere decir que, junto con el matiz normativo al que nos hemos referido, los valores poseen también la operatividad como atributo.

Respecto de la educación, hemos sostenido que los sistemas educativos buscarán fundamentos axiológicos que se adapten a los intereses de la ideología sociopolítica imperante. Ahora bien, un modelo pedagógico basado realmente en valores, debe orientarse hacia el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona, sin desconocer la interdependencia entre valores y contextos sociales.

Cuando hablábamos de la crisis de valores (Cfr. Cap. 4.3), decíamos que todo cambio social genera esa crisis. El cambio es la manifestación del dinamismo axiológico para adaptarse a su contexto. En nuestros días el cambio social es tan acelerado -diría Chesterton (2008): Con cada década se inaugura hoy un siglo que se generan crisis de valores, vacíos axiológicos frente a la incertidumbre del cambio que demanda nuevamente la necesidad de juzgar y decidir nuevos valores.

En este sentido, la educación debe adecuarse a los valores e intereses de los alumnos, estimulando y canalizando expresiones positivas y reorientando aquellas que se consideran negativas. También, debe propiciar el descubrimiento y la asimilación de aquellos valores comúnmente aceptados en

el entorno social, pero formar personas críticas, selectivas, creativas, capaces de decidir un modelo axiológico adecuado con el que oriente su acción personal. Estos dos aspectos de adecuación (a los alumnos y al contexto sociocultural) requieren el conocimiento previo de los valores propios del alumnado y de la comunidad social en la que el sistema educativo está inserto.

La sociedad mendocina parece caracterizarse por su heterogeneidad axiológica; este pluralismo social, político y cultural implica riqueza axiológica pero, a la vez, demanda tolerancia a la diversidad. Esta tolerancia es fruto de valores compartidos o consensuados en la vida democrática, los que -junto con el conjunto de costumbres y valores tradicionales- le otorgan unidad e identidad en medio de los cambios vertiginosos. Las legislaciones recogen estos valores y los canalizan socialmente mediante normativas civiles y un sistema educativo formal.

Esto es, los valores son parte del sistema educativo formal y se explicitan en los documentos curriculares. Reciben un tratamiento específico ya que definen los criterios de calidad de la enseñanza, siendo el profesor o maestro el responsable último de concretar el currículum en el aula. Por tal razón podemos concluir que es el agente singular de la educación en valores.

Sin lugar a duda, el docente es un referente axiológico para sus alumnos desde el momento que desempeña un rol social, definido culturalmente, que se caracteriza por propiciar el acercamiento al valor, ya que es susceptible de ser aprehendido. Por ello, se hace necesario poner de manifiesto toda posición axiológica en el ámbito educativo, con la intención de evitar efectos contrarios al perfeccionamiento pleno de la persona.

2. Revisión de hipótesis

En este apartado destacaremos de manera detallada los principales resultados en relación con las hipótesis enunciadas originalmente.

Hipótesis 1

Las variables de base (género, edad, etc.) presentan diferencias significativas en los perfiles valorativos.

Nuestra primera hipótesis plantea una vinculación significativa entre el perfil valorativo de la persona y las variables consideradas de base, ya sean sociodemográficas o situacionales.

El test de “Posturas Valorativas” propiamente dicho y el test “Valorativo del Comportamiento”, nos permitieron trabajar con 5 posturas valorativas:

1. Tradicional: *que respeta las normas y sostiene como valores sociales a las costumbres y tradiciones de su entorno.*
2. Progresista: *que manifiestan la tendencia a hacer valer sus propias decisiones, independientemente de la imposición dogmática, tradicional e ideológica de diversas instituciones y la cultura.*
3. Trasgresor: *que consideran que algunas conductas inmorales son normales para los días que corren.*

4. Pulsión: *que rescatan positivamente actitudes referidas al sexo y la muerte.*
5. Insolidario: *que reaccionan con indiferencia social.*

Según el análisis efectuado, comprobamos que existen variables de base asociadas con dichos perfiles. Es el caso del género, la edad y el estado civil en cuanto variables sociodemográficas y de la carrera, variable situacional.

Mediante las pruebas t de Student, observamos que existen diferencias estadísticamente significativas por género en Pulsión ($t = -2,439$; $p < 0,05$), presentando los varones puntuaciones más altas, lo que indica una mirada diferente del género femenino.

También encontramos diferencias significativas en los perfiles valorativos según rangos de edad. Así observamos, por ejemplo, que Tradición -ANOVA ($F = 3,264$; $p = 0,022$) se asocia con mayor edad (38 y más), mientras Pulsión ($F = 4,501$; $p = 0,004$) e Insolidario ($F = 4,073$; $p = 0,007$) aparecen con mayor frecuencia en el rango 24-27 años y 28-37 años, respectivamente. Estos resultados sugieren actitudes pulsionarias en los más jóvenes, vinculadas con insolidaridad o indiferencia social entre 28 y 37 años, frente a una postura más tradicionalista en los participantes de mayor edad.

Otra variable que genera divergencias significativas es estado civil: la categoría Soltero muestra puntuaciones superiores en Trasgresor ($F = 3,379$; $p = 0,010$), Pulsión ($F = 5,090$; $p = 0,001$) e Insolidario ($F = 3,559$; $p = 0,007$).

En la variable situacional carrera, solo el factor Pulsión ($F = 2,906$; $p = 0,009$) alcanza significatividad estadística, siendo Artes la carrera que más se asocia con esta postura valorativa.

En síntesis, respecto de la primera hipótesis podemos concluir: aparece variación significativa en los perfiles valorativos según género, edad, estado civil y carrera. En este sentido:

- Los varones poseen un perfil más impulsivo que las mujeres.

- Los más jóvenes tienden a ser más impulsivos, los de mediana edad presentan un perfil predominantemente insolidario y los de mayor edad se caracterizan por ser más tradicionalistas.
- Los solteros se presentan como más impulsivos, trasgresores e insolidarios que el resto de las categorías.
- Los estudiantes de arte muestran características más impulsivas que las otras carreras analizadas.

Hipótesis 2

Existen diferencias significativas en el perfil valorativo entre alumnos y docentes de instituciones de gestión privada confesional y de gestión estatal.

Observamos que los estudiantes de instituciones de gestión privada se acercan más a una postura Tradicional ($t = -2,345$; $p < 0,05$) y en la gestión estatal, al factor Pulsión ($t = 3,126$; $p < 0,05$).

Por ende, respecto de esta hipótesis podemos concluir que existen diferencias significativas en el perfil valorativo según gestión, dado que en las instituciones privadas (confesionales) los alumnos presentan una postura predominantemente tradicional, al tiempo que quienes cursan en instituciones de gestión estatal se caracterizan por una postura más bien impulsiva.

Hipótesis 3

Existen diferencias significativas en la postura valorativa entre estudiantes y docentes de la muestra.

Solo se hallan dichas diferencias en Transgresor ($t = 2,118$; $p < 0,05$): los *estudiantes* tienden a ser más trasgresores que los docentes; en el resto de los factores que constituyen este eje, presentan un perfil valorativo que se distribuye de manera similar al de los docentes.

Hipótesis 4

Las autopercepciones de los participantes, asociadas a las connotaciones socioculturales de la carrera docente, delimitan un determinado perfil psicosocial valorativo.

Esta hipótesis es de carácter complejo ya que plantea que el perfil psicosocial está influenciado por dos variables cualitativas referidas a la docencia: cómo es valorada la profesión docente por la sociedad y como es autopercebida por el participante (Cfr. Cap. 2.4.7.A)

Los resultados obtenidos en el *Portrait Values Questionnaire (PVQ)* indican que la media más elevada corresponde a “Auto-trascendencia” (dominio de valor que agrupa a aquellos que trascienden los intereses personales en favor de los intereses colectivos) y la más baja a “Auto-promoción” (aquellos que priorizan los intereses personales) por la lógica de contraposición entre dimensiones planteada por Schwartz (Cfr. Cap. 6.4.1.B).

La triangulación metodológica nos permite iluminar estos resultados a partir de lecturas cualitativas que complementan y enriquecen lo antes referenciado. En una aproximación al análisis de representaciones sociales compartidas por el grupo de participantes (Cfr. Cap. 9.1.2), se abordaron sus percepciones sobre la valoración social del rol docente. Los resultados indicaron que su gran mayoría, 86% aproximadamente, considera que la sociedad hace una valoración mediocre o negativa de la docencia. Al analizar las posibles causas que subyacen a esta depreciación emerge fundamentalmente la desvalorización social (Cfr. Cap. 9.1.3) que, con el paso del tiempo y el cambio de los valores fundamentales, ha ido socavando la

imagen docente. Más aún, cualitativamente, se pudo identificar, cómo estas valoraciones negativas sobre el rol, forman parte de un ideario social encarnado en sus actores. Los mismos docentes en ejercicio y en formación desvalorizan la carrera siendo el 95,2% de las respuestas las que tienden a justificar apreciaciones negativas, mediocres o indiferentes de la docencia.

Esto es, en la línea de la cuarta hipótesis, es dable señalar que las connotaciones socio-culturales de la carrera docente influyen negativamente en las autopercepciones de sus estudiantes y egresados, lo que generaría menores expectativas en cuanto a sus niveles de autopromoción y mayor tendencia a valores solidarios y altruistas, o sea a desarrollar un perfil psicosocial inclinado hacia la Autotrascendencia.

No obstante, esta persona que considera negativa o mediocre su carrera, que también supone que esa idea negativa sobre la docencia es compartida por la misma sociedad y que, además, opina que la sociedad es un elemento negativo (Cfr. Cap. 9.2.1), presenta un estado de insatisfacción que no se puede analogar fácilmente con la idea de un ser auto-trascendente.

Para Schwartz, “Auto-trascendencia” refiere a valores de Benevolencia por el énfasis en la importancia de la preservación e intensificación del bienestar de las personas con las que se está en contacto personal frecuente, comúnmente denominado “endogrupo”. También, promueve valores de Universalismo porque prefiere la comprensión, el aprecio, la tolerancia y la protección del bienestar de todas las personas y de la naturaleza.

Benevolencia y Universalismo se contraponen a Logro y Poder (Brinkmann y Bizama, 2000) y la causa de ello es que los primeros reclaman la aceptación de los demás como iguales y la exigencia de ocuparse del bienestar de los otros, mientras que Logro y Poder implican superioridad y búsqueda de la estima social a través del éxito personal, lo que convierte al sujeto en un ser competitivo, eficiente y perfeccionista.

Ahora bien, si se compara este perfil psicosocial con la teoría transcultural de Maslow (Cfr. Cap. 4.4.3) que sustenta, a través de su pirámide de necesidades, que las motivaciones humanas están ordenadas de manera

jerárquica y que, las necesidades de cada nivel deben ser satisfechas para poder acceder a un nivel superior (Maslow, 1999: 77), nos encontraríamos con una población ubicada predominantemente en el nivel de afiliación por su necesidad de afecto, pertenencia, aceptación y la amistad. El siguiente nivel comprende factores de estima interna tales como el respeto a uno mismo, la autonomía y el logro, así como también, los factores externos de estima, como es status, el reconocimiento y la atención (Robbins, 1999: 169). Justamente, de estas características adolece la muestra (Cfr. Cap.9.1.3); en la voz de algunos participantes: “se ha desvalorizado mucho la profesión... se refleja en los sueldos, en el apoyo que tiene el docente” (participante N° 304), “se ha disminuido la jerarquía de la docencia, los alumnos ya no los tratan con el respeto adecuado...” (Participante N° 134).

Hipótesis 5

Existiría una dicotomía entre lo que la persona considera como valor -en teoría o hipotéticamente- y lo que vivencia y manifiesta comportamentalmente en su realidad cotidiana.

Esta hipótesis plantea la posibilidad de que el discurso teórico sobre valores en las personas encuestadas no se condiga con sus acciones y conductas. Para contrastarla, analizamos la relación existente entre tres factores del test valorativo del comportamiento (Trasgresor, Pulsión e Insolidario) y los factores obtenidos del test de perfiles éticos:

1. **Ética Deontológica:** el bien por encima de todo; medita sobre el bien por hacer antes de actuar, “obrar bien”.
2. **Ética Cognoscitiva:** *la razón como fuente de valores, “pensar bien”.*
3. **Ética Pragmática:** *la acción, no desde la moralidad, sino en relación con su utilidad para conseguir el fin, “el fin justifica los medios”.*

4. *Ética Hedonista: la vida placentera basada en el goce sensorial, evitando todo tipo de pesar, angustia y compromiso, “disfrutar”.*

El análisis de correlación pone de manifiesto que los encuestados con un perfil ético deontológico no poseen conductas trasgresoras ($r = -0,248$; $p < 0,001$), tampoco son personas impulsivas ($r = -0,220$; $p < 0,001$) y, menos aún, insolidarias.

Los participantes con un perfil ético cognoscitivo tienen cierta tendencia a ser impulsivos ($r = 0,162$; $p < 0,001$), lo que parecería contradictorio. Sin embargo, la definición de este perfil nada dice sobre la manera de actuar, solo ve en la razón la fuente de valores.

En el perfil ético pragmático se manifiestan conductas trasgresoras ($r = 0,341$; $p < 0,001$), pulsionales ($r = 0,111$; $p < 0,005$) e insolidarias ($r = 0,376$; $p < 0,001$)

También el perfil ético hedonista se caracteriza por conductas trasgresoras ($r = 0,222$; $p < 0,001$), pulsionales ($r = 0,454$; $p < 0,001$) -correlación superior de todas las analizadas- e insolidarias ($r = 0,188$; $p < 0,001$).

En síntesis, se halla correspondencia -de mayor o menor grado- entre las características teóricas de los perfiles valorativos y el ámbito comportamental; por ejemplo, la persona pragmática, para conseguir su objetivo, es capaz de trasgredir las normas y de poner el fin particular por encima de las necesidades e, incluso, los derechos de los demás (ambas conductas en línea con la máxima “el fin justifica los medios”); por otra parte, manifiesta comportamiento pulsional no en un nivel elevado, pero sí el necesario para el logro de la meta que se propone. En consecuencia, los resultados contradicen nuestra quinta hipótesis respecto del hiato entre el juicio personal sobre el valor en un plano teórico y comportamientos potenciales en la realidad cotidiana. Parecen mostrar, en cambio, que el perfil valorativo de cada quien se conforma de un entramado, más coherente de lo que pensábamos, entre componentes cognitivos y conativos.

Hipótesis 6

Las personas que tienen un perfil predominantemente intelectual y altruista buscarían promover el desarrollo de una educación integral y significativa.

Para confrontar esta hipótesis, analizamos la relación existente entre el factor Significación -test de perfiles pedagógicos-, esto es, personas que sostienen como valor una educación basada en el aprendizaje significativo (Ausubel & Novak, 1976), de calidad, que asombre y que, a su vez, sea útil, con los factores Ética deontológica y Ética cognoscitiva -test de perfiles éticos- (Cfr. Cap. 6.3.2.A.a), por un lado, y con los factores Apertura al cambio⁴⁸ y Auto-trascendencia -test de perfiles psicosociales (PVQ)-, por el otro (Cfr. Cap. 6.4.1.A.a).

En apoyo a la hipótesis se halla que el factor Significación correlaciona, aunque en forma decreciente, con el perfil ético deontológico ($r = 0,370$; $p < 0,001$) y con el cognoscitivo ($r = 0,296$; $p < 0,001$), con Apertura al cambio ($r = 0,204$; $p < 0,001$) y con Auto-trascendencia ($r = 0,181$; $p < 0,001$).

En síntesis, las personas que tienen un perfil predominantemente intelectual y altruista buscarían promover el desarrollo de una educación integral y significativa, quedando confirmada la hipótesis planteada.

Hipótesis 7

Los estudiantes y docentes presentan perfiles valorativos con marcada tendencia a la tradición y conservación de los valores sociales y morales.

⁴⁸ Alude a la importancia del pensamiento independiente y la elección de la acción, creatividad, exploración; además, tiene en cuenta la estimulación como elemento que prioriza el entusiasmo por la novedad y los retos en la vida (Schwartz 2005).

El análisis de conglomerados de k valores medios -una metodología de agrupación de casos que se basa en las distancias existentes entre dichos valores medios en un conjunto de variables- mostró que la mejor solución es la que distingue tres conglomerados (Cfr. Cap. 8.1): Pragmático, Trasgresor y Conservador, los que se vinculan con el número de factores que predominan (9/15, 4/15 y 2/15, respectivamente). De interés resulta destacar que la denominación de los últimos dos es “tradición” y “conservación”, términos que provienen de dos test diferentes: el test de posturas valorativas (elaborado *ad hoc*) y el test de perfiles psicosociales (*PVQ*). Por lo tanto, el perfil supuesto en la hipótesis corresponde al conglomerado Conservador.

Aunque el perfil conservador manifiesta un porcentaje levemente superior al de los otros dos (Cfr. Cap. 8.1.), dado que coexisten los tres perfiles valorativos en la muestra, podemos concluir que la séptima hipótesis se confirma parcialmente. Esto es, si bien durante muchos años la docencia se ha considerado una carrera tradicional y conservadora, ya que implica la enseñanza de la cultura y costumbres de una sociedad, este estudio demuestra que no se la puede “matrizar” en la prevalencia de un perfil único, sino que coexisten diversos perfiles axiológicos en proporciones muy homogéneas.

3. Aportes del estudio

El análisis de los resultados habilita para puntualizar algunos aportes de nuestra investigación tanto en el plano teórico y metodológico como en el aplicado.

3.1. Aporte Teórico

En el plano teórico, este trabajo pretende brindar un marco referencial formalizado en el tratamiento interdisciplinar que requiere su objeto: desde la axiología, como rama de la filosofía, nos hemos ocupado del concepto y características del valor y hemos tratado de comprender su naturaleza; en un plano psicológico, estudiamos aquellos aspectos vinculados con posiciones axiológicas subjetivistas; desde una mirada antropológica y sociológica, hemos resaltado el aspecto cultural del valor, un rasgo que -junto con el factor histórico- explica la diversidad axiológica y las fluctuaciones de las jerarquías existentes; anclados en nuestra profesión docente, presentamos las particularidades de los sistemas de educación y normativas actuales de nuestro país y del mundo respecto de la importancia de los modelos axiológicos en la formación integral del hombre.

En suma, desde un discurso científico polifónico, se buscó manifestar la importancia de esa relación sujeto/objeto de la que surge el valor en su cualidad estructural del hombre como persona y de las sociedades civiles democráticas contemporáneas.

3.2. Aporte Metodológico

Respecto del encuadre metodológico de este trabajo podemos destacar su abordaje mixto (cuantitativo y cualitativo), que nos permitió una mirada más compleja de la realidad axiológica del profesorado en Mendoza por la triangulación inter e intra-métodos, que ha enriquecido profundamente la lectura de los resultados.

Desde el abordaje cuantitativo podemos apreciar que se ha trabajado en progresivos niveles de complejidad estadística, partiendo desde los aspectos descriptivos hasta llegar a modelos multidimensionales complejos que permiten definir perfiles axiológicos propios para la población de estudio. También es importante resaltar que se trabajó con pruebas estandarizadas e instrumentos elaborados ad hoc, probados en sus cualidades psicométricas, que posibilitaron un análisis más ajustado a la realidad mendocina y a los supuestos de partida.

Desde el abordaje cualitativo subrayamos el uso de herramientas propias de este enfoque que nos permitieron comprender ciertos rasgos particulares de los participantes, así como también profundizar en las autopercepciones de la sociedad, de las instituciones de formación y del rol docente.

Este abordaje integral, a nuestro juicio, otorga un encuadre metodológico sólido, original, completo y holístico de la problemática en estudio, que garantiza resultados confiables.

3.3. Aportes en el Plano Aplicado

Los aportes que se pueden extraer de la presente investigación tienen que ver con el conocimiento de la realidad del gran Mendoza respecto de los perfiles axiológicos de los docentes, especialmente de aquellos docentes en formación. Además, sus resultados científicos contextualizados parecen constituir una herramienta validada para la toma de decisiones en la tarea de gestión institucional de cada uno de los establecimientos participantes.

Por otra parte, este estudio pone de manifiesto la profunda crisis de valores que atraviesa nuestra sociedad y la urgencia de plasmar un sistema axiológico estable, que surja de las necesidades sociales y se convierta en un tema de agenda a largo plazo, sustentado mediante la creación e implementación de las respectivas políticas de estado.

4. Reflexiones finales

Cuando denominamos a este trabajo *“Axiología y educación integral en la formación del profesorado. Un análisis psicosocial de valores éticos y profesionales en estudiantes y egresados de carreras docentes”*, partimos de la base que el interés por lo axiológico surge de la sociedad y se manifiesta en la educación formal, exigiéndole que forme a las nuevas generaciones de acuerdo a determinados modelos socioculturales que responden a una determinada jerarquía de valores. ¿Cuál es esa jerarquía? ¿Cuál es ese modelo axiológico?

Según el estudio llevado a cabo, los docentes y estudiantes de carreras docentes, se han inclinado por esta profesión en base a 2 grandes causas: 1) el rol social a desempeñar y todo aquello que está referido al llamado vocacional y, 2) la solicitud de la propia familia y la estabilidad y beneficios que brinda la profesión en sí. Ambos posicionamientos motivacionales son proporcionalmente semejantes (Cfr. Cap. 9.1.1).

También hemos podido apreciar que la autopercepción que realizan los participantes en relación con el rol docente es positivo sólo en un 9% frente a un 91% que lo consideran negativo, mediocre o indiferente (Cfr. Cap. 9.1.2).

Respecto de la percepción de la valoración social que se hace del docente, nuevamente se replican de modo cercano aquellos porcentajes: 5% positiva vs. 95% negativa, mediocre o indiferente (Cfr. Cap. 9.1.3). La desvalorización social, las falencias del propio sistema educativo, todas

aquellas impericias docentes, etc. son la causa de la desvalorización social del rol docente.

Teniendo en cuenta la autopercepción que tienen los participantes respecto de la sociedad actual en la que se desenvuelven, las apreciaciones son marcadamente negativas (Cfr. Cap. 9.2.1), en tanto reinan los antivalores. Es decir, ampliamente coinciden los sujetos de la muestra que esta sociedad está atravesando una crisis, marcada por un profundo cambio de valores. Como señaláramos, todo cambio social repercute en la realidad educativa, por tal motivo las autopercepciones de la educación actual están notoriamente desprovistas de un modelo axiológico claro (Cfr. Cap. 9.2.2.). A tal punto llega esta acefalía, que el análisis de conglomerados arroja tres modelos de similares proporciones y marcado antagonismo entre sí (Cfr. Cap. 8.1).

En pocas palabras, podemos decir que el docente mendocino de hoy no está plenamente convencido de su profesión y rol social por desempeñar, tiene una autopercepción negativa de su propia profesión y cree que la sociedad piensa lo mismo al respecto. A su vez, considera que la sociedad está repleta de antivalores, los cuales impactan directamente en la educación formal (Cfr. Cap. 4.3).

Ante este aciago panorama, casi la totalidad de los participantes considera que la familia es la fuente de valores por excelencia, seguida por la escuela, los amigos y las creencias religiosas; mientras que las fuentes generadoras de antivalores están puestas en las redes sociales, los medios masivos de comunicación y los ámbitos políticos (Cfr. Cap.9.3.1-2).

Ante tal situación, los participantes consideran que son imprescindibles la transmisión de valores sociales (respeto, solidaridad, igualdad, tolerancia, compañerismo y amistad, entre los más mencionados), afectivos (amor, bondad, escuchar, confianza, comprensión y empatía) e individuales (responsabilidad, dignidad, humildad y perseverancia), tanto en el caso de los alumnos como de sus propios hijos (Cfr. Cap.9.3.3).

Se evidencia en este trabajo una situación de anomia social (Cohen, 1995), un quebrantamiento o una crisis de valores o normas sociales que, como fenómeno, acaece cuando la persona enfrenta una situación contrastante entre los objetivos, intereses o propósitos culturales, y los medios legales para alcanzarlos (Merton, 1938: 43). En este contexto social, del cual el docente también forma parte, ¿qué tipo de referente axiológico es el profesor que se está formando? ¿Es el referente que la sociedad necesita o es el referente que se merece esta sociedad?

Es difícil emitir un juicio de valor sobre estas preguntas; pero, a las claras manifiestan que el cambio social es una demanda. El problema recae en encontrar a los valientes (palabra derivada del concepto de valor) que se esfuercen por trabajar en la ardua tarea de encarnar valores para generar un modelo axiológico de referencia. Como decíamos anteriormente (Cfr. Cap. 3.7.3), el docente es un referente axiológico para sus alumnos y desempeña una tarea que está definida social y culturalmente en el ideario popular, como modelo por antonomasia, de valores sociales por seguir. Es por esta razón que hacemos hincapié en la relevancia de trabajar en un sistema axiológico estable, que surja de las mejores demandas sociales.

Hoy por hoy, el profesorado está atravesando una situación poco clara respecto de su formación profesional ética, deontológica y axiológica. Es un llamado de atención el conjunto de respuestas esbozadas en este trabajo, las cuales nos plantean nuevos y urgentes interrogantes: ¿Qué se puede hacer para revertir esta percepción negativa del rol docente? Es inminente rescatarlo en su esencia, debido a la importancia de su mandato social como formador de formadores y responsable, en gran medida, de la educación de las generaciones futuras.

Este es un desafío para la educación superior, los valores son necesarios para el orden público y la armonía social. Lejos de ser temas obsoletos o propios de ideologías religiosas, los valores son y se viven, los resultados demuestran la necesidad de recuperarlos. Se han trabajado tanto los temas antes denominados “tabú” -sexo, divorcio, homosexualidad- que parecen menos fastidiosos que hablar de valores, virtudes o llevar a cabo buenas acciones que encarnen honradez, responsabilidad, respeto (“Todo es igual,


nada es mejor... No hay aplazaos ni escalafón...”; casi 80 años más tarde Discépolo sigue vigente)⁴⁹.

Es imprescindible instalar el debate sobre los valores y los modelos axiológicos en los institutos de educación -casi los temas tabú de hoy-, fundamentalmente en el nivel superior, para la consolidación de un perfil profesional del docente deontológico y ético. Solo demostrándole a la sociedad que el docente es un profesional cabal, el rol docente volverá a tener el prestigio que se merece. Nadie da lo que no tiene y la dignidad de una profesión es fruto de la responsabilidad y el trabajo arduo de sus miembros:

“Si los profesionales de la educación son ejemplos de ciudadanos honestos, comprometidos, solidarios, tolerantes y sensibles, es probable que los alumnos hagan suyas las concepciones, las actitudes y los comportamientos de sus maestros. Porque los alumnos aprenden a sus profesores, no solamente de sus profesores” (Santos Guerra, 2002: 7).

— * —

Para cerrar, quiero terminar este trabajo desde el llano, desde los pensamientos simples y cotidianos que los participantes, despojados de psicologismos y modelos teóricos, plantearon en una hoja de papel preñada de sentidos e ideales: rescatar a la familia como fuente de valores, a la escuela como base homogeneizadora de los valores sociales, a la religión como fuente trascendental de valores, a los afectos como vínculo humanizante. Nos damos cuenta de que estas son las bases sobre las cuales se debe asentar un modelo axiológico que permita hacernos madurar como sociedad,


⁴⁹ Discépolo, E. S. (1938) Cambalache, “Tango en vivo”, CD, interprete: Adriana Varela, Buenos Aires Melopea/ND ND-02, Conjunto dir: Esteban Morgado, 04'16”

“Es un camino que vale la pena transitar si queremos un país basado en valores como la honestidad, el respeto por las instituciones, la búsqueda de la verdad, la justicia, la democracia, la solidaridad y la equidad” (Tedesco, 2005: 153).



Cristián David Expósito

2016

BIBLIOGRAFÍA



Bibliografía

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ed. Coyoacán
- Acaso, M., & Nuere, S. (2005). *El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen*. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 207-220.
- Albalat, V. B. (1981). *La enseñanza de los valores en la sociedad contemporánea*. Editorial Escuela Española.
- Albamonte, V. (1913) *Esperanto*. *Revista La Escuela Popular, Órgano de la Liga de Educación Racionalista*, N° 10, Año 1, Buenos Aires
- Alcazar, J. A. (2010) *La Tutoría en la educación personalizada*. España.
- Alonso, José María (2004) *La educación en valores en la institución escolar: planeación-programación*. Plaza y Valdés España. Mexico.
- Álvarez Castillo, J. L. (1995) *La Transmision de Valores en el Aula y su Evaluación*. *Tabanque*, 107-131

Álvarez Rodríguez, J. (2003). *Análisis de un modelo de educación integral*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Amézquita Sánchez, A. M. d. P., & Vargas Garza, Á. E. (2006). *Propuesta Metodológica hacia un Currículo Transversal Centrado en Valores*. 1º Congreso Internacional de Innovación Educativa. La cultura de la innovación en la educación. Mexico.

Arbea, A. (2002). *El concepto de Humanitas en el Pro Archia de Cicerón*. Onomázein, (7), 393-400.

Argentina, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, (2005). *Desafíos de la educación para el desarrollo humano integral*. La agenda ética pendiente de América Latina, 155.

Argentina, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación (1993) Ley N° 24.195 *Ley Federal de Educación*

Argentina, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación. (1996) *Criterios para la planificación de diseños curriculares compatibles en las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires*. Documentos para la Concertación.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, (2003) *Ley de Educación General y Polimodal* N° 25.864, Promulgada: Enero 8 de 2004. (Art. 1)

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, (2006) *Ley de Educación Nacional* N° 26.206, Promulgada: Diciembre 27 de 2006

Argentina, Ministerio de Educación; UNICEF; OEI & Asociación Civil Educación para Todos. (2010) *El desarrollo de capacidades en la escuela secundaria un marco teórico*.

Asamblea General de las Naciones Unidas (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, 26.2

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1959) *Declaración Universal de los Derechos del Niño*.
- Ausubel, D. P., & Novak, J. H. H. (1976). *Significado y aprendizaje significativo*. Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo, 53-106.
- Ayer, A. (1950). *Language, truth, and logic*. Londres, Víctor Gollancz.
- Barcos, J. (1913, 15 de agosto) *Plan de una escuela integral*, Conferencia dada en "La Casa Suiza" el 17 de Julio. Revista La Escuela Popular, Órgano de la Liga de Educación Racionalista, N° 10, Año 1, Buenos Aires
- Barrio, J. M. (1997). Moral y democracia: algunas reflexiones en torno a la ética consensualista.
- Barrios, M. J. y Duran, B.J. (1999) *Marco Fabio Quintiliano: análisis psicopedagógico de su obra "Institutio Oratoria"*, Estudios Clásicos 115
- Basabe, N., Zlobina, A., & Páez, D. (2004) *Integración socio-cultural y adaptación psicológica de los inmigrantes extranjeros en el País Vasco*. Soziologiazko Euskal Koadernoak
- Bautista Vallejo, J. (2011). *Actitudes y valores precisiones conceptuales para el trabajo didáctico*. XXI Revista De Educación, 3(0). Consultado el febrero 21, 2014, de www.uhu.es/publicaciones/sojs/index.php/xxi/article/view/605
- Bilsky, W., & Schwartz, S. H. (1994). *Values and personality*. European journal of personality, 8(3), 163-181.
- Bittencourt, R. (1954) *Concepto de educación*. Quito, Casa de cultura ecuatoriana.
- Blanchard, M., Giménez, M. B., & Muzás, M. D. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos cómo trabajar con la diversidad del aula*. Narcea Ediciones.

- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Braslavsky, C. (1998). *El proceso contemporáneo de transformación curricular en la República Argentina*. D. Filmus (comp.), *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración*. Buenos Aires: Troquel.
- Brenes, E., & Porras, M. (1997). *Teoría de la Educación*. Universidad Estatal a Distancia UNED.(España). 505p
- Brezinka, W. (2008). *Educació en valors en una societat en crisi de valors*. *Revista Catalana de Pedagogia*, 165-182.
- Brinkmann, H., & Bizama, M. (2000). *Estructura psicológica de los valores Presentación de una teoría*. *Sociedad Hoy*, 4, 125-134.
- Bunes, M., Calzón, J., Elexpuru, I., Fañanas, L. T., Muñoz-Repiso, M., & Valle, J. M. (1993). *Los valores en la LOGSE. Un análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tonna*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Burgos, J. M. (2012). *Introducción al personalismo*. Madrid, Palabra
- Campillo Carrillo, I. y Millán Puelles, A. (1985) *El mundo de los valores y la educación*, en: VV. AA. (1985): *Teoría de la educación*, Madrid, UNED
- Campos Roselló, F. (1995) *Instrumentalismo*, en: Sánchez Cerezo, S. *Diccionario de las ciencias de la educación*. Santillana, Madrid. pp. 790-791.
- Canellada, M. J., & Pallares, B. (1997). *Refranes: 700 refranes españoles con sus correspondientes daneses* (Vol. 38). Museum Tusculanum Press.
- Cano Celestino, M. A. (2008). *Motivación y elección de carrera*. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 6-9.
- Cantero, F. G., & García, D. R. (2012) *Libro homenaje al profesor José Antonio Ibáñez-Martín Mellado*. BibliotecaOnline SL.

- Capitán Díaz, A. (1979). *Teoría de la Educación*. Zaragoza, Luis Vives.
- Capitán Díaz, A. (1984) *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes al precientifismo pedagógico de J.F. Heman*. Madrid. Dykinson.
- Carbonell Sebarroja, J. (1986). *Marx y la pedagogía: cuatro notas sobre la pedagogía marxista y su crítica al reformismo pedagógico y escolar*. en Enguita, M. F. (Ed.) *Marxismo y sociología de la educación* (Vol. 79). Ediciones AKAL. pp. 237-253
- Carnap, R. (1966). *The rejection of metaphysics*. 20th-century philosophy: The analytic tradition. New York: Free Press. (Original work published 1935).
- Carrasco Delgado, E., & Osses Bustingorry, S. (2008). *Transformaciones del perfil valórico en estudiantes de la carrera de obstetricia y puericultura de la facultad de medicina de la Universidad de la Frontera durante su trayectoria académica*. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 34(2), 45-63.
- Casares García, P. M. (1995). *Test de valores: un instrumento para la evaluación*. *Revista española de pedagogía*, 53(202), 513-537.
- Casares García, P. M. (1997). *Los valores del profesorado en formación y su incidencia educativa*. Granada, Universidad de Granada.
- Casares García, P. M., Carmona Orantes, G., & Martínez-Rodríguez, F. M. (2010). *Valores profesionales en la formación universitaria*. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(SPE.), 1-15.
- Castiglione, B. (1873) *El cortesano*. (Boscan trad.) Durán, A. Madrid
- Castillejo Brull, J.L. (1976) *Actitudes frente a los valores*, en: VI Congreso Nacional de Pedagogía, Madrid, S.E.P.
- Castillejo Brull, J.L. (1978) *Nuevas perspectivas en las Ciencias de la Educación*. (1) *Pedagogía General*, Madrid, Anaya.

- Castillo, J. (2006) *Teorías Pedagógicas, Antología*. Centro de Estudios Avanzados de las Américas. Mexico
- Castro de Bustamante, J. C. (2003). *Análisis de los Componentes actitudinales de los docentes hacia la enseñanza de la Matemática. Caso 1ª y 2ª Etapas de Educación Básica*. Municipio de San Cristóbal-Estado Táchira.
- Castro Solano, A., & Nader, M. (2006). *La evaluación de los valores humanos con el Portrait Values Questionnaire de Schwartz*. Interdisciplinaria, 23(2), 155-174.
- Catecismo de la Iglesia Católica. (1993). Conferencia Episcopal Argentina. Buenos Aires.
- Cembranos, C. y Bartolomé, M. (1981) *Estudios y experiencias sobre educación en valores*, Madrid, Narcea.
- Cervera Cobos, Nelly del Pilar (2005) *Tras las huellas de una práctica olvidada. Diseño de un taller para reforzar el valor del respeto en la enseñanza media superior*. Tesis Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional. México D. F.
- Chesterton, G. K. (2008). *Lo que está mal en el mundo*. Acantilado.
- Clemente De Alejandría (1997) *Strómata I, II, III*, (Traduc, Introduc. y notas de M. Merino). Ciudad Nueva, Madrid.
- Cohen, D. (1995) *Ethics and Crime in Business Firms: Organizational Culture and the Impact of Anomie*, In Freda Adler and William Laufer, (Ed.), *The Legacy of Anomie Theory*, New Brunswick: Transaction Publishers, 183-206.
- Coll, César (1987) *Psicología y cumculum*, Barcelona, Laia.
- Colotta, P. (2009) *Formación de Supervisores y Directores Como Asesores en Convivencia Escolar*. PNCE. Argentina. Ministerio de Educación. Cuaderno de trabajo. Serie El monitor de la educación n° 20

- Comenio, J.A. (1998) *Didáctica Magna*. Octava edición. Porrúa. México,
- Conde, F. (1985). *Las relaciones personales y familiares de los jóvenes*.
- Cordero, G. C. (2007). *Educación y humanismo*. Revista PRAXIS, (59), 35-50
- Cortés Morató, J., & Martínez Riu, A. (1996). *Intelectualismo moral*.
Diccionario de filosofía [en CD-ROM]. Herder. Copyright.
- Cortina, A. (2000). *La educación y los valores*. Madrid: Biblioteca nueva
- Cortina, A., Orts, A. C., & Navarro, E. M. (1996). *Ética* (Vol. 4). Ediciones Akal.
- Covarrubias, S. de (1611), *Tesoro de la lengua castellana o española*, edición
de I. Arellano y R. Zafra, Madrid-Frankfurt, Iberoamericana Vervuert,
2005.
- Criado, B. D. (1994). *Historia de la Educación en España y América*. Morata.
Madrid
- Da COSTA, C. A. F. (2009), *¿Ética ecológica o medioambiental?* Acta
amazónica, 39(1).
- DAROS, W. (1998). *La filosofía de la educación integral en el pensamiento
de MF Sciacca*, CONICET-CERIDER
- Dewey, J. (1952) *La busca de la certeza*, México, F.C.E.
- Dewey, J. (1971) *Valores educativos*, en: *Democracia y educación*, Buenos
Aires, Losada.
- Dewey, J. (1978): *Democracia y Educación*. Losada, Buenos Aires, p. 115.
- Díaz Rivera, M. E. (2006) *Refranes más usados en Puerto Rico*. Editorial de la
Universidad de Puerto Rico. (1º ed. 1984)
- Diccionario de las Ciencias de la Educación. (1983). Madrid: Diagonal
Santillana

- Discépolo, E. S. (1938) *Cambalache*, “Tango en vivo”, CD, interprete: Adriana Varela, Buenos Aires Melopea/ND ND-02, Conjunto dir: Esteban Morgado, 04’16”
- Dujovne, L. (1959) *Teoría de los valores y filosofía de la historia*, Edit. Paidós, Buenos Aires
- Durkheim, E. (1972) *La educación moral*. Schapire, Buenos Aires.
- Durkheim, E. (1975) *Educación y Sociología*. Península, Barcelona.
- El Rebelde (1899), Buenos Aires. pp.1
- Elexpuruice, I., & Medrano, C. (1995). *Hall-Tonna y Kohlberg El desarrollo de los valores en educación a través de un modelo integrado*. Aprender a pensar, Revista Iberoamericana, (12), 31-40.
- Elzo Imaz, J., Megías Quirós, I., Navarro Botella, F. J., Rodríguez San Julián, E., & Romaní Alfonso, O. (2000). *Los valores de la sociedad española y su relación con las drogas* (Vol. 1). Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- Elzo Imaz, J., Megías Quirós, I., Navarro Botella, F. J., Rodríguez San Julián, E., & Romaní Alfonso, O. (2000). *Los valores de la sociedad española y su relación con las drogas* (Vol. 2). Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- Engels, F. (1963). *El Origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Editora Política.
- Escámez, J. (1976) *La autorrealización personal, fin fundamental de la educación*. Millars: revista del Colegio Universitario de Castellón de la Plana > Números publicats > Vol.: 3
- Escámez Sánchez, J. (1983). *Educación y Normatividad*. AA.VV. Teoría de la Educación I. El problema de la Educación. Murcia: Límite.
- Escámez Sánchez, J. (1986) *La educación en valores, una exigencia para el hombre de hoy*, en: Escámez, J. y Ortega, P.: La enseñanza de actitudes y valores, Valencia, Nau Llibres, pp. 11 - 28.

- Escámez Sánchez, J. (1990) *Kant*, en: VV.AA. *Filosofía de la educación, hoy*, Madrid, Dykinson, pp. 277 - 291.
- Escámez Sánchez, J. y Ortega, P. (1986) *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres
- Escolano, A. (Coord.) (1985) *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid, Anaya.
- Espinosa, M. J. R. (1998). *Vico, la permanente educabilidad*. Cuadernos sobre Vico, 9, 10.
- Estebarez García, A. (1991) *Curriculum y valores. Estudio etnográfico de la escuela en Sevilla*, Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica, Universidad de Sevilla.
- Fabelo Corzo, J. R. (2001). *Los valores y los desafíos actuales*. BUAP, México.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1973). *Aprender a ser: La educación del futuro*, Alianza/Unesco
- Fazio, M. (2008). *Cristianos en la encrucijada*. Ediciones Rialp.
- Fermoso Estébanez, P. (1982). *Teoría de la Educación: una interpretación antropológica*. Barcelona: Ceac.
- Fermoso Estébanez, P. (1990) *Estudio sociológico del Sistema Educativo Español*. En FERMOSEO, P. y COLOMA, J. et al.: *Sociaología de la Educación*. Barcelona. Alamex
- Fermoso Estébanez, P. (1990) *John Dewey*, en VV .AA.: *Filosofía de la educación, hoy*, Madrid, Dykinson, pp. 329 - 341.
- Fermoso Estébanez, P. (1997). *¿Gozan de validez universal los sistemas educativos?* Estudio Agustiniano. nº 1-3.
- Ferrández, A. y Sarramona, J. (1985) *La educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona. CEAC.

- Ferrándiz García, C. (2005). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*. Ministerio de Educación.
- Ferrater Mora, J. (1965) *Diccionario de filosofía Tomo I y II*. Buenos Aires. Sudamericana.
- Ferrer, J. G. (1988). *Valores humanos: principales concepciones teóricas*. Nau Llibres.
- Flores Lozano, M. G. (2003). *Actitudes del profesor frente a internet como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. María Guadalupe Flores Lozano (Doctoral dissertation, UANL).
- Fonseca, José Gregorio (2000) *Algunas reflexiones sobre la enseñanza y evaluación de los valores en el Currículo Básico Nacional*. Una tarea difícil. Mérida. Disponible en http://tesis.ula.ve/postgrado/tde_busca/archivo.php?codArchivo=454
- Frankreich Etats Généraux, & Frankreich Assemblée Nationale Constituante (1789-1791). (1791). Journal des Etats Généraux convoqués par Louis XVI, le 27 avril 1789, aujourd'hui Assemblée Nationale Permanente, ou Journal logographique ouvrage accueilli & très-intéressant, où se trouvent toutes les motions, délibérations, discours, & opérations de l'Assemblée, séance par séance (Vol. 34). Devaux.
- Freud, S. (1929). *El Malestar en la cultura* Trad. José L. Etcheverry. In *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, vol. 21.
- Fromm, E. (1986). *La revolución de la esperanza*. FCE.
- Fronzizi, R. (1977) *Introducción a los problemas fundamentales del hombre*, México, F.C.E.
- Fronzizi, R. (2001). *¿Qué son los valores?* México D.F.: Breviarios del Fondo de Cultura Económica.

- Fullat, O. (1980) *Filosofías de la educación*, Ceac. Barcelona. 1978. BRAMELD, TH.: *Cultural Foundations of Education*, Harper and Row. New York. 1957. Trad. Cast: "Bases culturales de la educación, Eudeba, Buenos Aires. 1961. DIENLT, K.: *Antropología Pedagógica*. Aguilar. Madrid, 1980.
- Fullat, O. (1982): *La Axiología*, en Fullat, O., Sarramona, J.: *Cuestiones de Educación*. CEAC, Barcelona
- Fullat, O., Altarejos F. y otros: . (1989). *Educación. Filosofía de la Educación hoy*. Madrid, Dykinson, 69-90.
- Galarza, C. R. (2010) *¿Modelo Pedagógico Peruano o Modelo Pedagógico Emancipador para la Transformación?* III Congreso Pedagógico del SUTEP.
- Galino Catrillo, Á. (2012). *Humanidades, humanismos y humanismo pedagógico*. *Educación XX1*, 1(1).
- García de Grijalba Ortega, C., Uribe Tobón, A. M., & Jiménez de Pardo, M. L. (2012). *Programa de formación en valores para los estudiantes de primer semestre de Psicología de la Universidad de La Sabana*. Colombia.
- García Morente, M. (1975). *Escritos pedagógicos. Selección y presentación de Pedro Muro Romero*, Madrid, Espasa-Calpe, Austral.
- Gargallo López, Bernardo; Pérez Pérez, Cruz; Fernández March, Amparo; Jiménez Rodríguez, Miguel Ángel. (2007). *La evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios. El cuestionario cevapu*. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Octubre-Sin mes, 238-256.
- Garzón, A y Garcé, J (1998) *Hacia una Conceptualización del Valor*. En Rodríguez, A y Seoane, J (1998) *Creencias, Actitudes y Valres*. *Tratado de Psicología General 7*, España: Universidad de Valencia.

- Garzón, A. (1985) *Dimensiones del conocimiento social*, La Psicología Social Cognitiva, Valencia, Promolibro, Boletín de Psicología, 3, pp. 67-88, 1984.
- Gervilla Castillo, E. (1988) *Axiología Educativa*, Granada, TAT.
- Gervilla Castillo, E. (1988). *Educación y valores*. In Filosofía de la educación hoy (pp. 397-426). Dykinson.
- Gervilla Castillo, E. (1990) *Fundamentos filosóficos del currículo: valores y currículo*, en: Altarejos, F., Bouché, J. U. et al.: Filosofía de la educación, hoy, Madrid, Dykinson, pp. 737 - 754.
- Gervilla Castillo, E. (1991). *El animador. Perfil y opciones*. Madrid. CCS
- Gervilla Castillo, E. (1993). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Gervilla Castillo, E. (2000). *Un modelo axiológico de educación integral*. Revista española de pedagogía, 58(215), 39-57.
- Gervilla Castillo, E. (2002). *Educadores del futuro, valores de hoy (I)*. Revista de educación de la Universidad de Granada, (15), 7-25.
- Gervilla Castillo, E. (2002). *Enciclopedia de Pedagogía*. Las Ciencias de la Educación. Tomo 5. España
- Gervilla Castillo, E. y Otros (2000) *La Educación Hoy. Conceptos, interrogantes y valores*. Grupo Editorial Universitario, Granada
- Gomá, F. (1989) *Scheler y la ética de los valores*. en: Camps, V. (2000) Historia de la ética, Barcelona, Crítica, vol. 3, pp. 296 - 326.
- Gómez Navarro, M. (2012). *Rol de la Universidad en la conformación de valores pro-sociales*, un estudio trasversal en la Universidad Autónoma de Santo Domingo.
- Gonzalez García, E. (1977). *Fines y valores en la educación actual*. Revista de Educación. Madrid, (250-251), 137-142.

- Goodin, R. (1995). *La Utilidad y el bien*. Singer, Peter, Compendio de ética, Madrid: Alianza, 337-346.
- Gouveia, V. V., & Díaz, M. C. (1998). *La medida del individualismo y del colectivismo: La investigación en el campo de la Psicología Cultural*. Universidade Da Coruna.
- Granato, J., Inglehart, R., & Leblang, D. (1996). *The effect of cultural values on economic development theory, hypotheses, and some empirical tests*. American Journal of Political Science, 607-631.
- Grenness, T. (2012). *Hofstede Revisited: Is Making the Ecological Fallacy when Using Hofstede's Instrument on Individual Behavior Really Unavoidable?*. International Journal of Business & Management, 7(7).
- Gutiérrez, C. (2004). *Ciencia, religión y humanismo*. Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica, 42(105), 111-117.
- Gutiérrez, I. (2006). *América Latina ante la sociedad del riesgo*. Cátedra CTS+ I Argentina-Uruguay. Primer Seminario OEI-UBA. Documento digital: <http://www.oei.es/salactsi/gutierrez.htm> [Recuperado: 19/02/2014].
- Haldane, J. (1995). *La Ética Medieval y Renacentista*. Singer, Peter, Compendio de ética, Madrid: Alianza, 183-197.
- Hall, B. (1994): *Values Shift: A Guide to Personal and Organizational Transformation*. Twin Lights Publishers. United States of América.
- Hartmann, N. (2011). *Ética*. Ediciones Encuentro, S.A.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Ediciones de la Lectura
- Hernandez Sampelayo Matos, M. y San Juan Fernández, M (2012) *Teoría de los Sistemas Educativos Mundiales*. Autores y países más significativos. Bubok. España

- Herrera, J. A. S. (2004). *El juego de la ciudad en la formación de nuevas subjetividades*. *Nómadas*, (21), 233-239.
- Heymann, E. (2001). *Ética y axiología al terminar el siglo. Un balance*. *Enrahonar*, 32(33), 225-233.
- Hills, M. D. (2002). *Kluckhohn and Strodtbeck's Values Orientation Theory*. *Online Readings in Psychology and Culture*, 4(4). <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1040>
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values* (Vol. 5). Sage.
- Hofstede, G. (1991). *Culture and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. H. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Sage.
- Howe, L. Y Howe, M. (1979) *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de valores*, Madrid, Santillana.
- Hoz, V. G. (1980). *La calidad de la educación. Una interrogante a las ciencias de la educación, a la política docente ya la actividad escolar*. *Aula abierta*, (30), 4-17.
- Hoz, V. G. (1993). *Introducción general a una pedagogía de la persona* (Vol. 1). Ediciones Rialp.
- Hume, D., & de Salas Ortueta, J. (1994). *Investigación sobre el conocimiento humano*. Altaya.
- Ignacio, G. C. (2011). *El diferencial semántico: un espacio universal de orden psicológico*. *Signos Lingüísticos*, 5(9).
- Illich, I. (2010). *Tools for conviviality*, 1973. New York, NY Fontana.
- Inglehart, R. (1988). *The renaissance of political culture*. *American political science review*, 82(04), 1203-1230

- Inglehart, R. (1990). *Culture shift in advanced industrial society* Princeton: University Press.
- Inglehart, R., & Norris, P. (2000). *The developmental theory of the gender gap Women's and men's voting behavior in global perspective*. *International Political Science Review*, 21(4), 441-463.
- Inglehart, R., y Wezel, Ch. (2005) *Modernization, Cultural Change and Democracy*. Cambridge Cambridge University Press. BELL, Daniel (1973). *The Coming of Postindustrial Society*
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata
- Joinson, A. N. (2003). *Understanding the psychology of internet behaviour. Virtual worlds, real lives*. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 6(2), 190.
- Jovellanos, G. M. (1840). *Obras del excelentísimo señor D. Gaspar Melchor de Jovellanos*, 5. Francisco Oliva.
- Jullien, M. A. (1862). *Exposición del sistema de educación de Pestalozzi*. Librería de león Pablo Villaverde
- Kant, I. (2003). *Pedagogía (Vol. 85)*. Trad. Luzuriaga, L y Pascual, J. Ediciones Akal.
- Kottak, C. P. (1994). *Antropología cultural*. España: McGraw Hill.
- Lapie, Paul. (1903) *Lógica de la voluntad*. Publicación, Madrid: Daniel Jorro, Descrip. física, 344 p.
- Lara Moreno, T. (2001). *Modelo educativo según valores de los idearios granadinos*: tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Lavelle, L. (1956) *Introducción a la Ontología*, México, FCE.
- Lazarte Moro, A. M. (2005). *Más allá de una "comunidad escolar justa"*. *ESE: Estudios sobre educación*, (8), 135-144.

- Locke, J., & O'Gorman, E. (1994) *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Fondo de cultura económica.
- López, J. M. T. (2005). *Educación en Valores, Educación Intercultural y Formación para la Convivencia*. Revista Galega do Ensino - Ano 13 - Núm. 47.
- López, S. W. (2006). *Integración de la formación axiológica al curriculum universitario*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Löwy, M. (2006). *Marxismo y religión: ¿opio del pueblo?* En Boron, A.A.; Amadeo, J. y González, S. (Comp.) *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*. 1a ed. - Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- Lucini, F. G. (1992). *Educación en valores y diseño curricular*. Alhambra Longman.
- Mantovani, J. (1966) *Implicaciones filosóficas de la educación*, Buenos Aires, Eudeba.
- Marín Ibáñez, R. (1976) *Valores, objetivos y actitudes en educación*, Valladolid, España.
- Marín Ibáñez, R. (1981) *Los valores Individuales y sociales determinantes de la calidad de la educación* (p.77-88) En Revista Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos. *La Calidad de la educación exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*. Editorial CSIC-CSIC Press.
- Marín Ibáñez, R. (1985) *Los valores fundamento de la educación*, en Brull, J. L. C., Ibáñez, R. M., & Sánchez, J. E. (1983). *Teoría de la educación*. Anaya. pp. 65 - 85.
- Marín Ibáñez, R. (1989) *Filosofía de la Educación Hoy*. Dykinson, Madrid.
- Marín Ibáñez, R. (1989) *La educación personalizada desde el ángulo axiológico*, en: García Hoz, V. (Dir.): *Tratado de educación personalizada*. El concepto de persona, Madrid, Rialp, pp. 152 - 176.

- Marín Ibáñez, R. (1989) *Los valores educativos de la filosofía de la educación*. en: Pagés, A. (compiladora): *Hombre y educación*, pp. 147 - 164, Barcelona, PPU.
- Marín Ibáñez, R. (1990) *Axiología educativa*, en: Altarejos, F. Bouché, J.H. et al.: *Filosofía de la educación, hoy*, Madrid, Dykinson, 715-736.
- Marín Ibáñez, R. (1990). *Valores y fines*. In AAVV *Filosofía de la educación hoy*. Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, Madrid, Dykinson.
- Marín Ibáñez, R. (1993) *Los valores, un desafío permanente*. Madrid, Cincel, pag.108
- Maritain, Jacques. (2008). *La educación en la encrucijada*. Andres Bello
- Maritain, Jacques. *Una Educación Integral para un Humanismo Integral*. Conferencias dictadas por Maritain en la Universidad de Yale, EEUU, 1943. [s.n.]
- Marrou, H. I. (1985). *Historia de la educación en la antigüedad* (Vol. 80). Ediciones AKAL.
- Marsollier, R. M. (2013). *La despersonalización y su incidencia en los procesos de desgaste laboral*. *Psicología. com*, 17.
- Martí Vilar, M., & Palma Cortés, J. (2010). *Jerarquización y preferencia de valores en los estudiantes de secundaria*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 2010, vol. 21, num. 3, p. 603-616.
- Martin Ibáñez, J. (1981) *La calidad de la educación desde un punto de vista filosófico*. *La Calidad de la educación exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*. Editorial CSIC-CSIC Press.
- Martín, L. Alcántara, A. (2003) *Los valores y la formación universitaria*. *Rev. Reencuentro*, 38. UAM
- Martín, P., & Sánchez, E. (1999). *Relación entre el individualismo-colectivismo, la autoestima colectiva y los valores de los*

- adolescentes. Relationship among individualism-collectivism, collective self-esteem and values of adolescents. Revista de psicología social, 14(2-3), 211-224.*
- Marx, K., & Engels, F. (1974). *La ideología alemana*. Grijalbo, Barcelona. (1982 a.)-Prefacio para a crítica da economía política. Abril Cultural, Sao Paulo. (1982 b.)-Sociología. Atica, Sao Paulo.
- Maslow, A. (1999). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser*. (Argentina). Buenos Aires: Troquel.
- Maslow, A. (2012). *El hombre autorrealizado*. Editorial Kairós.
- Medina, J. (2000). *Educación moral: un estudio crítico de la “clarificación de valores”*. A Parte Rei, (9).
- Medina, R. (1999). *Educación social y cambio de valores*. Revista Bordón, 51, 4, pp. 377-359.
- Méndez García, J. M. (2001) *Cómo educar en valores*. Editorial Síntesis, S.A.
- Méndez García, J. M. (2013). *Introducción a la Axiología*. Editorial: Sepha.
- Merton, R. K. (1938). *Social structure and anomie*. American sociological review, 3(5)
- Mesa, M. C. D. (2011). *Una visión de los valores y su formación en el siglo XXI*. Avanzada Científica.
- Messer, A. (1932). *La estimativa o filosofía de los valores en la actualidad*. Madrid: SELE.
- Monter, M. R. (2008). *El fenómeno de las migraciones internacionales una perspectiva de estudio desde la psicología social y los valores culturales* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).
- Moreno, T. L. (2003). *Modelo educativo según valores de los idearios granadinos: tesis doctoral*. Universidad de Granada.

- Moro, T. (1790). *La utopía de Tomás Moro, gran Canciller de Inglaterra*. (Medinilla y Porres. Trad.), Ed. Aznar
- Muñoz Redon, J. (Coord.). (1998). *La bolsa de los valores. Materiales para una ética ciudadana*. Ed. Ariel. Barcelona.
- Murillo Estepa, P (2004) *Currículum oculto*. En Salvador, F.; Rodríguez Diéguez, J. L. y Bolívar, A. (dir.), Diccionario enciclopédico de Didáctica. Archidona: Aljibe. Vol. 1, págs. 364-365
- Naciones Unidas (1948) *Declaración Universal de Derechos Humanos* [En línea]: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>. Recuperado el 11/02/2015
- Naciones Unidas (1959) *Declaración de los Derechos del Niño*. Asamblea General de las Naciones Unidas. [En línea]: [http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386\(XIV\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386(XIV)). Recuperado el 18/02/2015
- Naciones Unidas (1989) *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Asamblea General de las Naciones Unidas. [En línea]: http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_MNcdn.pdf. Recuperado el 18/02/2015
- Navarro, G., & Amantina, M. (2012). *Rol de la Universidad en la conformación de valores pro-sociales: un estudio trasversal en la Universidad Autónoma de Santo Domingo*.
- Nazel, P. F. (2006). *Cambios en las distancias culturales entre países: Un análisis a las dimensiones culturales de Hofstede*. Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, (52), 85-103.
- Noguera, J. J. M. (2011). *Responsabilidad social universitaria estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de Universidades iberoamericanas* (Doctoral dissertation, Universitat de València).

- Nogués, F. I. P. (2007). *La pedagogía en Kant. Una exégesis de su libro Pedagogía*. A Parte Rei revista de filosofía, (52), 11.
- O'Neill, O. (1995). *La Ética Kantiana*. Singer, Peter, Compendio de ética, Madrid: Alianza, 253-266.
- O'Connor, A., & Arago, F. (Eds.). (1847). *Oeuvres de Condorcet* (Vol. 3). Firmin Didot frères.
- Ortega y Gasset, R. (1947). *¿Qué son los valores? Introducción una la estimativa*. Revista de Occidente.
- Pabón, J. M. (2009). *Diccionario manual griego clásico-español: con un apéndice gramatical*. Vox.
- Palacios, L. E., & Hoz, V. G. (1989). *El concepto de persona* (Vol. 2). Ediciones Rialp.
- Palencia Gutiérrez, E. M. (2006). *Individualismo, colectivismo y su relación con la autoestima colectiva de los docentes de enfermería con respecto a los valores educativos de la carrera*. Universidad de Alicante.
- Palma Cortés, J. (2013). *Componentes cognitivos y afectivos en la configuración de la personalidad moral de los adolescentes*. Tesis Universidad de Valencia.
- Parra Luna, F. (1983). *Elementos para una teoría formal del sistema social*. Univ. Complutense, Madrid.
- Parsons, T., Blanco, J. J., & Pérez, J. C. (1966). *El sistema social*. Madrid: Revista de Occidente.
- Pascual, A. V. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano: estrategias para la escuela* (Vol. 112). Narcea Ediciones.
- Pascual, M. A. V. (1995). *Clarificación de valores y desarrollo humano: Estrategias para la escuela*. Narcea SA.

- Payà, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Desclée de Brouwer.
- Penas Castro, S. (2008). *Aproximación a los valores y estilos de vida de los jóvenes de 13 y 14 años en la provincia de A Coruña*. Univ. Santiago de Compostela.
- Pérez Álvarez, F. A. et al. (2009) *Principales Transformaciones en el Preuniversitario Cubano. Desempeño Profesional del Profesor*. Ministerio de Educación Cubana, Dirección de Ciencia y Técnica, Miramar, Playa. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Pérez Pérez, C. (2008). *Sobre el concepto de valor. Una propuesta de integración de diferentes perspectivas*. Bordón. Revista de pedagogía, 60(1), 99-112.
- Pérez Pérez, C. (2014). *Categorías de las normas escolares. Classification of behaviour norms in schools*. REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 12(22), 355-370.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Ediciones Morata.
- Pigden, C. (1995). *El Naturalismo*. Singer, Peter, Compendio de ética, Madrid: Alianza, 567-580.
- Platón (1872). *La República*. (De Azcárate, P. Trad.) Obra Completa de Platón. Tomo N° 7, Medina y Navarro Editores, Madrid
- Platón, P. (1989). *Diálogos: Fedón, o de la inmortalidad del alma el banquete, o del amor gorgias, o de la retórica*. Colección austral.
- Polin, R. (1944). *La création des valeurs: recherches sur le fondement de l'objectivité axiologique*. Presses universitaires de France.
- Porta, L. (2002). *Educación, Jóvenes y Valores: Cartografía de una investigación*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Preston, R. (1995). *La Ética Cristiana*. Singer, Peter, Compendio de ética, Madrid: Alianza, 145-163.
- Prieto, X. M. D. (2009). *Nuevos caminos para el personalismo comunitario*. Veritas: revista de filosofía y teología, (20), 95-126.
- Prieto-Patiño, L., & Maldonado, A. V. (2008). *Actitudes hacia la ciencia en estudiantes de secundaria*. Corporación Universitaria ESCENARIOS/61.
- Puig, M. L. J. (1996). *Apuntes sobre una teoría de la acción humana para introducir los valores morales en el aula*. Revista de ciencias de la educación: Organo del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.
- Puiggrós, A. (1983). *Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana*. Nueva Antropología, 6(21), 15-40.
- Quintana Cabanas, J. (1989): *Sociología de la Educación*. Dykinson, Madrid.
- Quintana Cabanas, J. M. (1998). *Pedagogía axiológica: la educación ante los valores*. Dykinson.
- Quintanar, F., Quintana, A., & Arias, S. (2000). *Aportaciones al análisis del diferencial semántico durante el desarrollo de un sistema para computarizarlo*. Revista Investigación Universitaria Multidisciplinaria.
- Quintiliano, M. F., (1887) *Instituciones oratorias*, (Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier trads.), Librería de la Viuda de Hernando y Cia., 2 vol, Libro XII Madrid
- Quintiliano, M. F., (1887) *Instituciones oratorias*, (Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier trads.), Librería de la Viuda de Hernando y Cia., 2 vol Libro.I, Madrid
- Quintiliano, M. F., (1887) *Instituciones oratorias*, (Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier trads.), Librería de la Viuda de Hernando y Cia., 2 vol, Libro Libro II. Cap. XVII. Madrid

- Rabelais, F. (1967). *Gargantúa y Pantagruel y otros escritos*. Aguilar. Ramallo, J. M. (1999). *Etapas históricas de la educación argentina*. Fundación Nuestra Historia
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española (DRAE) [en línea], 22ª ed., <www.rae.es> (2013-2014).
- Reboul, O. (1989) *La educación, los valores y lo sagrado*, en: Pagés, A. (compiladora): *Hombre y educación*, pp. 251 - 267, Barcelona, PPU.
- Reyero, D. (2001). *El valor educativo de las identidades colectivas: cultura y nación en la formación del individuo*. Revista española de pedagogía, 218, (enero-abril), pp. 105-120.
- Riché P. (1995), *Éducation et culture dans l'Occident barbare, VIe-VIIIe siècle*, Seuil, Paris.
- Rincon i Verdera, J. (2006) *Filosofía de la Educación y Teoría de los Valores, el subjetivismo y el objetivismo en la axiología*. Educació i Cultura, (2006-2007), 19: 19-35
- Robbins, S. P. (1999). *Comportamiento organizacional: conceptos, controversias y aplicaciones*. 8ª edición. Ed., Méjico.
- Rodríguez Fernández, A. (2010). *Análisis axiológico de las obras de Enrique José Varona y Blas Infante*.
- Rodríguez, A. B. R. (2010). *Evolución de la educación*. Pedagogía Magna, (5), 36-49.
- Rodríguez, J. A. (2006). *Los valores afectivos en la formación del profesorado*. Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación, (18), 121-141.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free press. New York.
- Ros, M., & Gouveia, V. V. (2001). *Psicología Social de los valores humanos: desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. Biblioteca nueva.

- Ros, M., & Schwartz, S. H. (1995). *Jerarquía de valores en países de la Europa Occidental. Una comparación transcultural*. Revista española de investigaciones sociológicas, 69, 69-87.
- Rousseau, J. J. (2000) *Emilio, ó la educación*. Viñas (Trad.). Editorial elAleph.com. Recuperado el, 12/09/2014.
- Roustan, M. J. A., & Arnau, D. C. (1991). Infancia y adolescencia: La Mirada de los adultos.
- Rowe, C. (1995). *La Ética de la Grecia Antigua*. Singer, Peter, Compendio de ética, Madrid: Alianza, 183-197.
- Rubio Méndez, C. J. (2012). *El desempeño profesional en la educación*. Revista Transformación, 8(1), 46-53.
- Ruiz, P. O. (2004). *La educación moral como pedagogía de la alteridad*. Revista española de pedagogía, 5-30.
- Ryan, A. N. N., McFarland, L., & SHL, H. B. (1999). *An international look at selection practices: Nation and culture as explanations for variability in practice*. Personnel Psychology, 52(2), 359-392.
- Sanchis, M. G., & Saura, I. G. (2012). *Expectativas, satisfacción y lealtad en los servicios hoteleros. Un enfoque desde la cultura nacional*. Papers de Turisme, (37-38).
- Santa Biblia (1987). Versión de Monseñor Juan Straubinger. Editorial Gaviota, Barcelona.
- Santomé, J. T. (1991). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata.
- Santos Guerra, M. A. (1999). *Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad*. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 32, 39-59
- Santos Guerra, M. A. (2002). *Curriculum oculto y aprendizaje en valores*. INET Temas, 21.

- Sanvisens, A. (1984). *Educación, pedagogía y ciencias de la educación*. Sanvisens, A. y otros Introducción a la Pedagogía. Barcelona: Barcanova.
- Sardu, A. (2008). *Una molesta piedra en el camino: Educación Anarquista*. Theomai: estudios sobre sociedad, naturaleza y desarrollo, (17), 11.
- Sauter, G. O., y Rodríguez, J. M. S. (2005). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Editorial UNED.
- Savater, F. (1992). *Ética para amador*. Ariel SA.
- Scheler, M. F. (2001). *Ética: nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. (Vol. 45). (Traducido del alemán por Hilario Rodríguez Sanz). Caparrós Editores S.A. Madrid.
- Schramm Martín, C. S. (1990). *Valores y reforma educativa*. Bordón. Revista de pedagogía, 42(3), 267-274.
- Schwartz, S. H. (1990): *The Universal Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 19 countries*. Jerusalem: The Hebrew University. Department of Psychology.
- Schwartz, S. H. (1992). *Universals in the content and structure of values Theoretical advances and empirical tests in 20 countries*. Advances in experimental social psychology, 25(1), 1-65.
- Schwartz, S. H. (1994). *Are there universal aspects in the structure and contents of human values*. Journal of social issues, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H. (1994). *Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values*. Sage Publications, Inc.
- Schwartz, S. H. (2003). *A proposal for measuring value orientations across nations*. Questionnaire Package of the European Social Survey, 259-29

- Schwartz, S. H. (2005). *Basic human values: Their content and structure across countries*. Valores e comportamento nas organizações, 21-55.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1990). *Toward a theory of the universal content and structure of values Extensions and cross-cultural replications*. Journal of personality and social psychology, 58(5), 878-891.
- Schwartz, S. H., & Sagiv, L. (1995). *Identifying culture-specifics in the content and structure of values*. Journal of cross-cultural psychology, 26(1), 92-116.
- Seibold, J. R. (2000). *La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa*. Revista Iberoamericana de Educación, 23, 215-231.
- Seijo, C. (2009). *Los valores desde las principales teorías axiológicas: Cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos*. Economía, 34(28), 145-160.
- Siabra Fraile, J. (2007) *La perversión del legado griego: kalokagathía y mutilación en la Ilíada y 300*, Congreso Iberoamericano: "Influencia de las Éticas Griegas en la Filosofía Contemporánea" UAM-CSIC
- Siles Rojas, Carmen (1999) *Influencia de los valores de los padres en el desarrollo humano y académico de los hijos*. Tesis UNIVERSIDAD DE MALAGA
- Soler, M., et al. (1992) *Reflexiones finales*, en: Muñoz-Repiso, M., Valle, J.M. y Villalain, J.L. (Eds.): Educación y valores en España. Actas del Seminario organizado por el grupo de trabajo de educación de la Comisión Española de la UNESCO (Cádiz 22-28 de nov. de 1991), Madrid, MEC, pp. 141-158.
- Suriano, J. (1997) *Banderas, Héroes y Fiestas Proletarias. Ritualidad y Simbología Anarquista a Comienzos del Siglo* Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani" Tercera serie, núm. 15, 1º semestre

- Suriano, J. (2001). *Anarquistas: cultura y política libertaria en Buenos Aires, 1890-1910*. Ediciones Manantial.
- Tedesco, J. C. (comp.) (2005); *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* IIPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires, Argentina.
- Terigi, F. (2012) *Políticas de reconocimiento y currículum en el Nivel Inicial*. En Ministerio de Educación, Anexo II Actualizar el debate en la educación inicial, Políticas de Enseñanza
- The European Values Study (EVS), Recuperado de: <http://www.europeanvaluesstudy.eu/>
- Torregrosa, M., & Lee, M. (2000). *El estudio de los valores en psicología del deporte*. Revista de psicología del deporte, 9(1-2), 71-83.
- Torres, M. (2002) *Los valores, aplicación en la educación y conceptualización histórica*. Tesis Lic., México.
- Touriñán López, J. M. (1989). *Ponencia I: las finalidades de la educación: análisis teórico*. En J. M. Esteve (ed.) *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*. (pp. 15-36). Universidad de Málaga (UMA).
- Touriñán, J.M. (1989) *Las formalidades de la educación. Análisis teórico*. en: Esteve Zarazaga, IM. (ed.): *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*. Actas del 11 Congreso Nacional de Teoría de la Educación, Málaga, Universidad de Málaga, pp. 15 - 36.
- Triandis, H. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Triandis, H. C. (1996). *The psychological measurement of cultural syndromes*. American Psychologist, 51(4), 407.
- Triandis, H. C., Bontempo, R., Villareal, M. J., Asai, M., & Lucca, N. (1988). *Individualism and collectivism Cross-cultural perspectives on self-*

ingroup relationships. Journal of personality and Social Psychology, 54(2), 323.

Tuñón, A. H. (2008). *La identidad cultural como factor de exclusión social*. Eikasia: revista de filosofía, (18), 67-92.

UNESCO (1974) Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales Aprobada por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su 18.^a reunión el 19 de noviembre de 1974

UNICEF, (2001). La convención sobre los derechos del niño. Educación para el desarrollo y cooperación internacional.

Villalibre, M. B. (2011). *Para una teoría actual sobre la verdad*. Naturaleza y gracia: revista cuatrimestral de ciencias eclesiósticas, (3), 491-541.

Villarreal, J. M. H. (2008). *La convivencia en los centros educativos*. Contribuciones a las Ciencias Sociales, (2008-11).

Walicki, A. (1988). *Karl Marx como filósofo de la libertad*. Critical Review. A Journal of Books and Ideas, 2(4).

Willis, P. (1986) *Paro juvenil: pensando lo impensable*, en Enguita, M. F. (Ed.) Marxismo y sociología de la educación (Vol. 79). Ediciones AKAL. pp. 101-132

Zamora, J. J. (2001). *Teorías éticas contemporáneas*. Revista telemática de filosofía del derecho, (5), 31-63.

Zubiría, Julián (1999) *Las vanguardias Pedagógicas*. En la sociedad de conocimiento. Editorial U. T. P. L.

Índice



Índice Específico

EPÍGRAFE	VII
DEDICATORIA	IX
AGRADECIMIENTOS	XI
SUMARIO	XIII
RESUMEN	3
ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN	7
JUSTIFICACIÓN	11
PROBLEMAS	15
OBJETIVOS	17
HIPÓTESIS	19
Hipótesis 1:	19
Hipótesis 2:	19
Hipótesis 3:	19
Hipótesis 4:	20
Hipótesis 5:	20
Hipótesis 6:	20
Hipótesis 7:	20
ESTRUCTURA DE LA TESIS	21
PARTE I: EL ESTUDIO DE LOS VALORES Y SU IMPLICACIÓN EDUCATIVA	25
CAPÍTULO 1: LA FILOSOFÍA Y EL ESTUDIO DEL VALOR	27
1. <i>Precedentes axiológicos</i>	29
2. <i>Principales teorías axiológicas</i>	33

2.1.	El subjetivismo axiológico.....	33
A.	El valor como una experiencia subjetiva (Escuela Austríaca y de Praga).	35
B.	El valor es como una idea (Subjetivismo trascendental).	42
C.	El sociologismo axiológico.....	44
2.2.	El objetivismo axiológico	45
A.	La escuela Fenomenológica	47
B.	El Realismo Axiológico.....	56
2.3.	Crítica y Perspectiva Integradora.	61
A.	Crítica a las dos corrientes axiológicas	62
B.	Propuesta Integradora	65
3.	<i>La ética y la moral en relación con el valor</i>	70
A.	Teorías Éticas.....	72
B.	Los Tipos de Ética	75
4.	<i>Concepto y Definición de Valor</i>	78
5.	<i>Características del valor, jerarquía y categorizaciones</i>	82
5.1.	Categorización.....	82
A.	Ortega y Gasset	89
B.	Marín Ibáñez.....	90
C.	Castillejo Brull	91
D.	Barberá Albalat.....	92
E.	Enrique Gervilla	93
5.2.	Polaridad	95
5.3.	Jerarquía.....	95
A.	Ralph Barton Perry	97
B.	Max Scheler	98
C.	Risieri Frondizi	102
D.	Heinrich Rokeach.....	103
E.	Ricardo Marín Ibáñez.....	103
5.4.	Gradación	105
5.5.	Contenido.....	105
5.6.	Infinitud	106
5.7.	Otras características	107
CAPÍTULO 2: APORTES DE LA PSICOLOGÍA AL CAMPO AXIOLÓGICO		109
<i>Introducción</i>		111
1.	<i>El valor desde la Psicología</i>	112
1.1.	Intereses.....	112
1.2.	Rasgos personales.....	113
1.3.	Necesidades	114
1.4.	Actitudes	116
2.	<i>El valor desde la Antropología Cultural</i>	119

3.	<i>El valor desde la Sociología</i>	121
4.	<i>Los valores en Psicología Social y las teorías axiológicas transculturales</i>	124
4.1.	Teoría axiológica de Geert Hofstede.....	125
4.2.	Teoría axiológica de Harry Triandis.....	130
4.3.	Modelo piramidal de Abraham Maslow.....	133
4.4.	Teoría de las dimensiones culturales de Ronald Inglehart.....	134
4.5.	El modelo axiológico Hall-Tonna.....	137
4.6.	La taxonomía de Milton Rokeach.....	147
4.7.	Teoría general de los valores humanos de Shalom Schwartz.....	153
A.	Análisis de los valores motivacionales.....	153
B.	Análisis de los valores transculturales desde las dimensiones Individualistas, Colectivistas y Mixtas.....	171
CAPÍTULO 3: LOS VALORES Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN.....		181
<i>Introducción</i>		183
1.	<i>El valor como componente esencial de la educación</i>	185
1.1.	Relación entre educación, valores e ideología.....	188
1.2.	La educación es considerada punto de partida y punto de llegada.....	190
2.	<i>Modelos Pedagógicos de Carácter Teleológico</i>	193
2.1.	Modelo teleológico cristiano.....	195
2.2.	Modelo teleológico marxista.....	197
2.3.	Modelo teleológico anárquico.....	202
A.	Teorías antiautoritarias, autogestionarias y libertarias.....	203
B.	Teorías antiinstitucionales o antiescolares.....	204
3.	<i>Fundamento axiológico del currículum</i>	208
3.1.	El currículum desde una perspectiva subjetivista.....	209
3.2.	El currículum desde una perspectiva Objetivista.....	211
3.3.	El currículum desde una perspectiva Integradora.....	213
4.	<i>Los valores en los diferentes componentes del currículum</i>	216
4.1.	Los valores en los fines del currículum.....	216
4.2.	Los valores en los medios y métodos del currículum.....	218
4.3.	Los valores en los contenidos del currículum.....	219
4.4.	Los valores en la evaluación del currículum.....	220
5.	<i>Los Valores en la Legislación Argentina</i>	223
5.1.	Los valores en la Ley de Educación Nacional N° 26206.....	223
5.2.	Los valores y su influencia en el diseño curricular.....	228
A.	Relación entre valores y actitudes.....	229
B.	Relación entre valores y normas.....	231
5.3.	Los Valores y su espacio curricular.....	232
6.	<i>El Profesor: del currículum formal a la realidad del aula</i>	235

6.1.	El profesor y su intervención en la enseñanza de los valores	236
6.2.	Principios a tener en cuenta para la enseñanza de valores	238
7.	<i>Los valores en el currículum oculto</i>	240
7.1.	Caracterización del currículum oculto	241
7.2.	El papel de la institución frente al currículum oculto	244
7.3.	El papel del profesor frente al currículum oculto.....	245
CAPÍTULO 4: LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN BUSCA DE UN MODELO AXIOLÓGICO		249
<i>Introducción</i>		<i>251</i>
1.	<i>Concepto de educación integral</i>	<i>253</i>
2.	<i>Historia de la educación integral</i>	<i>256</i>
2.1.	La educación integral en la cultura clásica.....	257
A.	La Antigua Grecia	257
B.	La Antigua Roma.....	259
C.	Los Albores del Cristianismo	262
D.	El desvanecimiento de la integralidad en Edad Media.....	264
2.2.	La educación integral en la Edad Moderna	265
A.	El renacimiento y el resurgir de la integralidad	265
B.	La educación integral en el Realismo pedagógico del siglo XVII	274
2.3.	La educación integral en La Edad Contemporánea	277
A.	Los precursores de la educación integral en Siglo de las luces	277
B.	La Francia revolucionaria de Talleyrand y Condorcet	281
C.	La Pedagogía Científica y la mirada a lo integral.....	284
D.	La educación integral durante el Siglo XX	286
2.4.	La educación integral en la era postmoderna	288
A.	El personalismo como fundamento de un humanismo integral	288
B.	La educación integral en la actualidad	291
3.	<i>Crisis de valores y la incertidumbre postmoderna</i>	<i>296</i>
3.1.	La cultura postmoderna.....	296
3.2.	Relativización de los valores.....	297
3.3.	Cuando las normas morales se relativizan.....	299
3.4.	Crisis de autoridad	300
Conclusión		302
PARTE II: TRABAJO EMPÍRICO, RESULTADOS Y CONCLUSIONES FINALES		303
CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA		305
<i>Introducción</i>		<i>307</i>
1.	<i>Diseño Metodológico</i>	<i>309</i>
2.	<i>Descripción de la Muestra</i>	<i>310</i>
3.	<i>Descripción de los Instrumentos de análisis</i>	<i>313</i>
3.1.	Test de Posturas Valorativas:	314

3.2.	Test de Posturas Valorativas Relacionadas con los Valores Liberales y Sociales .	315
3.3.	Test de Valorativo del Comportamiento.....	316
3.4.	Test de Perfiles Éticos:	316
3.5.	Test de Perfiles Pedagógicos	317
3.6.	Portrait Values Questionnaire (PVQ)	317
3.7.	Escalas de Diferencial Semántico	318
3.8.	Análisis Lexicométrico.....	318
3.9.	Asociación libre de palabras	319
4.	<i>Procesamiento y Análisis de Datos</i>	320
4.1.	Software utilizado	320
4.2.	Herramientas cualitativas	321
4.3.	Herramientas Cuantitativas.....	322
	Análisis Factorial	322
	Análisis Descriptivo	323
	Análisis Bivariado	323
	Análisis Multivariado	324
5.	<i>Definición de los ejes de la investigación</i>	326
5.1.	Variables de base	326
5.2.	Posturas Valorativas	327
5.3.	Perfiles Éticos y Pedagógicos.....	328
5.4.	Perfil Psicosocial.....	329
5.5.	Autopercepciones Sociales de la Axiología en la Educación	329
CAPÍTULO 6: APROXIMACIÓN DESCRIPTIVA		331
	<i>Introducción</i>	333
1.	<i>Variables Sociodemográficas y Situacionales</i>	335
1.1.	Género	335
1.2.	Edad	336
1.3.	Estado Civil	337
1.4.	Hijos	339
1.5.	Nivel Educativo.....	340
1.6.	Carrera.....	342
1.7.	Situación Laboral.....	343
2.	<i>Posturas Valorativas</i>	346
2.1.	Test de Posturas Valorativas	346
	A. Análisis Factorial.....	346
	B. Análisis Descriptivo.....	348
2.2.	Test Valorativo del Comportamiento.....	349
	A. Análisis Factorial.....	349
	B. Análisis Descriptivo.....	351
3.	<i>Perfiles Éticos y Pedagógicos</i>	354

3.1.	Test de Perfiles Éticos	354
A.	Análisis Factorial.....	354
B.	Análisis Descriptivo.....	357
3.2.	Test de Perfiles Pedagógicos	359
A.	Análisis Factorial.....	359
B.	Análisis Descriptivo.....	361
4.	<i>Perfil Psicosocial</i>	363
4.1.	Test de Perfil Psicosocial “Portrait Values Questionnaire (PVQ)”	364
A.	Análisis Factorial.....	364
B.	Análisis Descriptivo.....	367
CAPÍTULO 7: ANÁLISIS EXPLICATIVO BIVARIADO		371
<i>Introducción</i>		373
1.	<i>Posturas Valorativas</i>	374
1.1.	Pruebas Paramétricas	375
A.	Distribución de probabilidad t de Studen	375
B.	Análisis de Varianza (ANOVA)	376
1.2.	Coefficiente de Correlación	384
1.3.	Pruebas No Paramétricas	390
2.	<i>Perfiles Éticos y Pedagógicos</i>	396
2.1.	Pruebas Paramétricas	397
A.	Distribución de probabilidad t de Studen	397
B.	Análisis de Varianza (ANOVA)	398
2.2.	Coefficiente de Correlación	410
2.3.	Pruebas No Paramétricas	413
3.	<i>Perfil Psicosocial</i>	421
3.1.	Pruebas Paramétricas	423
A.	Distribución de probabilidad t de Studen	423
B.	Análisis de Varianza (ANOVA)	424
3.2.	Coefficiente de Correlación	434
3.3.	Pruebas No Paramétricas	436
CAPÍTULO 8: ANÁLISIS POR CONGLOMERADOS.....		439
<i>Introducción</i>		441
1.	<i>Análisis por Conglomerados de K media</i>	442
2.	<i>Asociación entre perfiles valorativos y variables de base</i>	449
CAPÍTULO 9: AUTOPERCEPCIONES SOCIALES DE LA AXIOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN.....		459
<i>Introducción</i>		461
1.	<i>La docencia: elección vocacional y concepto social</i>	462
1.1.	Factores de influencia en la elección vocacional.....	462
1.2.	Concepto social de la docencia	465

1.3.	Análisis Lexicométrico sobre la justificación del concepto docente en la sociedad ..	465
1.4.	Nivel de satisfacción con la formación recibida	473
2.	<i>Autopercepciones sobre la Sociedad, la Escuela y el Rol Social Asumido</i> .477	
2.1.	Autopercepción de la Sociedad actual	477
2.2.	Autopercepción de la Educación Actual	478
2.3.	Posturas Valorativas Relacionadas con los Valores Liberales y Sociales	480
3.	<i>Percepción del valor y sus fuentes</i>	483
3.1.	Fuentes de valores sociales	483
3.2.	Fuentes de antivalores sociales.....	486
3.3.	Asociación libre de palabras para valor, hijo y estudiante.....	489
CAPÍTULO 10: CONCLUSIONES		493
<i>Introducción</i>		495
1.	<i>Los valores y sus implicancias educativas</i>	496
2.	<i>Revisión de hipótesis</i>	499
	Hipótesis 1	499
	Hipótesis 2	501
	Hipótesis 3	501
	Hipótesis 4	502
	Hipótesis 5	504
	Hipótesis 6	506
	Hipótesis 7	506
3.	<i>Aportes del estudio</i>	508
3.1.	Aporte Teórico	508
3.2.	Aporte Metodológico.....	509
3.3.	Aportes en el Plano Aplicado.....	509
4.	<i>Reflexiones finales</i>	511
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		517
BIBLIOGRAFÍA.....		519
ÍNDICES		547
ÍNDICE ESPECÍFICO.....		549
ÍNDICE DE TABLAS		559
ÍNDICE DE GRÁFICOS		569
ÍNDICE DE FIGURAS.....		573
ANEXOS		575
ANEXO Nº 1: INSTRUMENTO DE RELEVAMIENTO		577

ANEXO Nº 2: ANÁLISIS DESCRIPTIVO GÉNERO Y EDAD EN RELACIÓN A LA ELECCIÓN VOCACIONAL ...	583
1. <i>Elección de la Docencia</i>	585
1.1. Por Género	585
1.2. Por Edad	587
ANEXO Nº 3: CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS, ANÁLISIS FACTORIAL Y DESCRIPTIVO DE LOS TESTS	
APLICADOS.....	589
1. <i>Elaboración del instrumento, Informe resultados del análisis factorial y descriptivo de “Posturas Valorativas”</i>	591
1.1. Datos Perdidos	592
1.2. Análisis Factorial	592
Factor 1	594
Factor 2	595
1.3. Índice de confiabilidad Alpha de Cronbach	595
1.4. Cálculo de homogeneidad de los ítems	596
Tradicional.....	596
Progresista	597
1.5. Discriminación de los ítems	598
Tradicional.....	599
Progresista	599
1.6. Análisis Descriptivo	600
1.7. Síntesis.....	604
2. <i>Elaboración del instrumento, Informe resultados del análisis factorial y descriptivo del Test de Posturas Valorativas Relacionadas con los Valores Liberales y Sociales</i>	606
2.1. Planteo de Ítems y elaboración de instrumento	606
2.2. Datos Perdidos	607
2.3. Resultados del recuento de frecuencias.....	608
2.4. Análisis Factorial	613
Factor 1	614
Factor 2	615
2.5. Índice de confiabilidad Alpha de Cronbach	615
2.6. Cálculo de homogeneidad de los ítems	616
Tradición.....	616
Igualdad.....	617
2.7. Discriminación de los ítems	618
Tradición.....	619
Igualdad.....	620
3. <i>Elaboración del instrumento, Informe resultados del análisis factorial y descriptivo del Test Valorativo del Comportamiento</i>	621

3.1.	Datos Perdidos	622
3.2.	Análisis Factorial	623
	Factor 1: Conductas antivalóricas relacionadas con trasgresiones sociales	625
	Factor 2: Conductas relacionadas con el sexo y la muerte	625
	Factor 3: Conductas insolidarias e inmedatistas	626
3.3.	Índice de confiabilidad Alpha de Cronbach	627
3.4.	Cálculo de homogeneidad de los ítems	627
	Factor 1: Trasgresor	627
	Factor 2: Pulsiones.....	628
	Factor 3: Insolidario	630
3.5.	Discriminación de los ítems.....	631
	Trasgresor.....	631
	Pulsiones	632
	Insolidario.....	633
3.6.	Análisis Descriptivo	633
3.7.	Síntesis.....	637
4.	<i>Elaboración del instrumento, Informe resultados del análisis factorial y descriptivo del Test de Perfiles Éticos.....</i>	<i>640</i>
4.1.	Datos Perdidos	647
4.2.	Análisis factorial	648
	Factor 1.....	650
	Factor 2.....	651
	Factor 3.....	652
	Factor 4.....	653
4.3.	Índice de confiabilidad Alpha de Cronbach	653
4.4.	Cálculo de homogeneidad de los ítems	654
	Deontológico	654
	Cognoscitivo	656
	Pragmatismo	657
	Hedonismo	658
4.5.	Discriminación de los ítems.....	660
	Deontológico	660
	Cognoscitivo	661
	Pragmatismo	662
	Hedonismo	663
4.6.	Análisis Descriptivo	663
4.7.	Síntesis.....	668
5.	<i>Elaboración del instrumento, Informe resultados del análisis factorial y descriptivo del “Test de Perfiles Pedagógicos”</i>	<i>671</i>
5.1.	Datos Perdidos	674

5.2.	Análisis Factorial	674
	Factor 1	676
	Factor 2	677
5.3.	Índice de confiabilidad Alpha de Cronbach	677
5.4.	Cálculo de homogeneidad de los ítems	678
	Significación	678
	Reducción.....	679
5.5.	Discriminación de los ítems.....	680
	Significación	681
	Reducción.....	681
5.6.	Descriptivos.....	682
5.7.	Síntesis.....	685
6.	<i>Informe resultados del análisis factorial y descriptivo del “Portrait Values Questionnaire (PVQ)”</i>	688
6.1.	Datos Perdidos	690
6.2.	Análisis Factorial	692
	Factor 1: Apertura al Cambio	695
	Factor 2: Conservación	695
	Factor 3: Autopromoción	696
	Factor 4: Autotrascendencia	696
6.3.	Índice de confiabilidad Alpha de Cronbach	696
	Índice de confiabilidad Alpha de Cronbach para 10 valores.....	697
	Índice de confiabilidad Alpha de Cronbach para las 4 dimensiones	699
6.4.	Cálculo de homogeneidad de los ítems	700
	Tradición.....	700
	Estimulación.....	701
6.5.	Discriminación de los ítems.....	702
	Tradición.....	703
6.6.	Descriptivos.....	703
6.7.	Síntesis.....	710

Índice de Tablas

TABLA 1: CATEGORIZACIONES AXIOLÓGICAS DE DISTINTOS AUTORES SEGÚN MARÍN	86
TABLA 2: CATEGORIZACIONES AXIOLÓGICAS DE DISTINTOS AUTORES ABORDADOS	86
TABLA 3: CATEGORIZACIONES AXIOLÓGICAS DE TODOS LOS AUTORES.....	88
TABLA 4: CATEGORIZACIÓN DE CASTILLEJO BRULL.....	91
TABLA 5: CATEGORIZACIÓN DE VICENTE BARBERÁ ALBALAT	92
TABLA 6: COMPARACIÓN DE AUTORES Y JERARQUÍAS DE VALORES.....	104
TABLA 7: DIFERENCIA ENTRE EL VALOR Y LA ACTITUD	118
TABLA 8: DIMENSIONES BIPOLARES EN TRIANDIS	132
TABLA 9: ROKEACH TABLA DE VALORES INSTRUMENTALES Y TERMINALES	151
TABLA 10: DIMENSIONES Y DOMINIOS DE VALOR DEL MODELO DE SCHWARTZ.	163
TABLA 11: DIMENSIONES BIPOLARES DEL MODELO DE VALORES DE SCHWARTZ	167
TABLA 12: VALORES FUNDAMENTALES EN LOS TEXTOS DE POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ELABORADOS POR GOBIERNOS DE DIFERENTES PAÍSES	188
TABLA 13: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR INSTITUCIÓN.....	312
TABLA 14: GÉNERO, EDAD Y ESTADO CIVIL	337
TABLA 15: CANTIDAD DE HIJOS POR GÉNERO Y RANGO DE EDAD	339
TABLA 16: NIVEL EDUCATIVO SUPERIOR POR GÉNERO Y RANGO DE EDAD	341
TABLA 17: NIVEL EDUCATIVO SUPERIOR Y POSGRADO POR GÉNERO Y RANGO DE EDAD	341
TABLA 18: DISTRIBUCIÓN POR CARRERAS Y DOCENTES.....	342
TABLA 19: NIVEL OCUPACIONAL POR GÉNERO Y RANGO DE EDAD	344
TABLA 20: NIVEL OCUPACIONAL POR GÉNERO Y RANGO DE EDAD	344
TABLA 21: CONFIABILIDAD A TRAVÉS DEL ÍNDICE ALPHA DE CRONBACH.....	348
TABLA 22: VALORES DESCRIPTIVOS DE LOS DOS FACTORES DEL INSTRUMENTO "POSTURAS VALORATIVAS"	348

TABLA 23: CONFIABILIDAD A TRAVÉS DEL ÍNDICE ALPHA DE CRONBACH.....	351
TABLA 24: VALORES DESCRIPTIVOS DE LOS DOS FACTORES DEL “TEST VALORATIVO DEL COMPORTAMIENTO”.....	351
TABLA 25: CONFIABILIDAD A TRAVÉS DEL ÍNDICE ALPHA DE CRONBACH.....	356
TABLA 26: VALORES DESCRIPTIVOS DE LOS DOS FACTORES DEL INSTRUMENTO “PERFILES ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS”	357
TABLA 27: CONFIABILIDAD A TRAVÉS DEL ÍNDICE ALPHA DE CRONBACH.....	360
TABLA 28: VALORES DESCRIPTIVOS DE LOS DOS FACTORES DEL INSTRUMENTO “PERFILES PEDAGÓGICOS”	361
TABLA 29: CONFIABILIDAD A TRAVÉS DEL ÍNDICE ALPHA DE CRONBACH.....	367
TABLA 30: VALORES DESCRIPTIVOS DE LAS DIMENSIONES DEL INSTRUMENTO “PVQ”	368
TABLA 31: VALORES MEDIOS DE POSTURAS VALORATIVAS (P.V.) POR GÉNERO (V.S.) (N = 337) Y RESULTADOS DE LA PRUEBA T	375
TABLA 32: VALORES MEDIOS DE POSTURAS VALORATIVAS (P.V.) POR DOCENTE/ESTUDIANTE (V.S.) (N = 337) Y RESULTADOS DE LA PRUEBA T	375
TABLA 33: VALORES MEDIOS DE POSTURAS VALORATIVAS (P.V.) POR TIPO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL ESTATAL/PRIVADO (V.S.) (N = 337) Y RESULTADOS DE LA PRUEBA T	376
TABLA 34: VALORES MEDIOS EN LAS DIMENSIONES DE LA ESCALA POR RANGO DE EDAD (V.S.) (N = 337)	377
TABLA 35: ANOVA DE POSTURAS VALORATIVAS (P.V.) PARA LAS DIMENSIONES TRADICIÓN, PULSIÓN E INSOLIDARIO RESPECTO DEL RANGO DE EDAD (V.S.) DE LA MUESTRA.	377
TABLA 36: VALORES MEDIOS EN LAS DIMENSIONES DE LA ESCALA POR ESTADO CIVIL (V.S.) (N = 337)	378
TABLA 37: ANOVA DE POSTURAS VALORATIVAS (P.V.) PARA LAS DIMENSIONES TRASGRESOR, PULSIÓN E INSOLIDARIO RESPECTO DEL ESTADO CIVIL (V.S.) DE LA MUESTRA.	378
TABLA 38: VALORES MEDIOS EN LAS DIMENSIONES DE LA ESCALA POR CARRERAS (V.S.) (N = 337).....	379
TABLA 39: ANOVA DE POSTURAS VALORATIVAS (P.V.) PARA LA DIMENSIÓN PULSIÓN RESPECTO DE LAS CARRERAS CURSADAS (V.S.) POR LA MUESTRA.....	379
TABLA 40: ANOVA DE POSTURAS VALORATIVAS (P.V.) PARA LAS DIMENSIONES TRASGRESOR Y PULSIÓN RESPECTO DEL FACTOR TRADICIÓN (P.V.) EN LA MUESTRA.	380
TABLA 41: ANOVA DE POSTURAS VALORATIVAS (P.V.) PARA LAS DIMENSIONES INSOLIDARIO Y PULSIÓN RESPECTO DEL FACTOR TRASGRESOR (P.V.) EN LA MUESTRA.	380
TABLA 42: ANOVA DE POSTURAS VALORATIVAS (P.V.) PARA LAS DIMENSIONES TRADICIONAL, TRASGRESOR E INSOLIDARIO RESPECTO DEL FACTOR PULSIÓN (P.V.) EN LA MUESTRA.	381
TABLA 43: ANOVA DE POSTURAS VALORATIVAS (P.V.) PARA LAS DIMENSIONES TRASGRESOR Y PULSIÓN RESPECTO DEL FACTOR INSOLIDARIO (P.V.) EN LA MUESTRA.....	381
TABLA 44: ANOVA DE POSTURAS VALORATIVAS (P.V.) PARA LAS DIMENSIONES TRADICIONAL, TRASGRESOR Y PULSIÓN RESPECTO DEL FACTOR ÉTICA DEONTOLÓGICA (P.E.YP.) EN LA MUESTRA.	382
TABLA 45: ANOVA DE POSTURAS VALORATIVAS (P.V.) PARA LAS DIMENSIONES PROGRESISTA, TRASGRESOR E INSOLIDARIO RESPECTO DEL FACTOR ÉTICA PRAGMÁTICA (P.E.YP.) EN LA MUESTRA.	382

TABLA 46: ANOVA DE POSTURAS VALORATIVAS (P.V.) PARA LAS DIMENSIONES TRADICIONAL Y PULSIÓN RESPECTO DEL FACTOR ÉTICA HEDONISTA (P.E.YP.) EN LA MUESTRA.....	383
TABLA 47: ANOVA DE POSTURAS VALORATIVAS (P.V.) PARA LAS DIMENSIONES TRASGRESOR E INSOLIDARIO RESPECTO DEL FACTOR SIGNIFICACIÓN (P.E.YP.) EN LA MUESTRA.	383
TABLA 48: ANOVA DE POSTURAS VALORATIVAS (P.V.) PARA LAS DIMENSIONES TRASGRESOR, PULSIÓN E INSOLIDARIO RESPECTO DEL FACTOR CONSERVACIÓN (P.Ps.) EN LA MUESTRA.....	384
TABLA 49: CORRELACIONES EXISTENTE ENTRE POSTURAS VALORATIVAS, PERFIL ÉTICO (P.V.) – PEDAGÓGICO (P.E.YP.) Y VARIABLES PSICOSOCIALES (V.Ps.) POR CUADRANTES	385
TABLA 50: CORRELACIÓN ENTRE LOS FACTORES QUE CONFORMAN EL EJE POSTURAS VALORATIVAS (P.V.). ANÁLISIS DEL CUADRANTE A	386
TABLA 51: CORRELACIÓN ENTRE LOS FACTORES QUE CONFORMAN EL EJE POSTURAS VALORATIVAS (P.V.) CON FACTORES QUE CONFORMAN AL EJE PERFILES ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS (P.E.YP.) ANÁLISIS DEL CUADRANTE B	387
TABLA 52: CORRELACIÓN ENTRE LOS FACTORES QUE CONFORMAN EL EJE POSTURAS VALORATIVAS (P.V.) CON LOS FACTORES QUE CONFORMAN AL EJE PERFIL PSICOSOCIAL (P.Ps.) ANÁLISIS DEL CUADRANTE C.....	389
TABLA 53: TABLA DE CONTINGENCIA PULSIÓN POR FACTOR GÉNERO	390
TABLA 54: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO PULSIÓN POR FACTOR GÉNERO	391
TABLA 55: TABLA DE CONTINGENCIA PULSIÓN POR TIPO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL.....	392
TABLA 56: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO PULSIÓN POR TIPO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL	392
TABLA 57: TABLA DE CONTINGENCIA TRASGRESOR POR ROL DOCENTE/ESTUDIANTE.....	393
TABLA 58: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO TRASGRESOR POR ROL DOCENTE/ESTUDIANTE.....	393
TABLA 59: TABLA DE CONTINGENCIA TRADICIONAL POR TIPO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL.....	394
TABLA 60: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO TRADICIONAL POR TIPO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL	395
TABLA 61: VALORES MEDIOS DE LOS PERFILES ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS (P.E.YP.) POR GÉNERO (V.S.) (N = 337) Y RESULTADOS DE LA PRUEBA T	397
TABLA 62: VALORES MEDIOS DE LOS PERFILES ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS (P.E.YP.) POR TIPO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL ESTATAL/PRIVADO (V.S.) (N = 337) Y RESULTADOS DE LA PRUEBA T	398
TABLA 63: VALORES MEDIOS EN LAS DIMENSIONES DE LA ESCALA POR RANGO DE EDAD (V.S.) (N = 337)	399
TABLA 64: ANOVA DE PERFILES ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS (P.E.YP.) PARA LAS DIMENSIONES ÉTICA COGNOSCITIVA Y ÉTICA HEDONISTA RESPECTO DEL RANGO DE EDAD (V.S.) DE LA MUESTRA.	399
TABLA 65: VALORES MEDIOS EN LAS DIMENSIONES DE LA ESCALA POR ESTADO CIVIL (V.S.) (N = 337)	400
TABLA 66: ANOVA DE PERFILES ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS (P.E.YP.) PARA LAS DIMENSIONES ÉTICA HEDONISTA Y REDUCCIÓN RESPECTO DEL ESTADO CIVIL (V.S.) DE LA MUESTRA.	400
TABLA 67: VALORES MEDIOS EN LAS DIMENSIONES DE LA ESCALA POR CARRERAS (V.S.) (N = 337).....	401
TABLA 68: ANOVA DE PERFILES ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS (P.E.YP.) PARA LAS DIMENSIONES ÉTICA COGNOSCITIVA Y REDUCCIÓN RESPECTO DE LAS CARRERAS CURSADAS (V.S.) POR LA MUESTRA.	401
TABLA 69: VALORES MEDIOS EN LAS DIMENSIONES DE LA ESCALA POR NIVEL ACADÉMICO (V.S.) (N = 337).....	402

TABLA 70: ANOVA DE PERFILES ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS (P.E.YP.) PARA LA DIMENSIÓN ÉTICA DEONTOLÓGICA RESPECTO DEL NIVEL ACADÉMICO (V.S.) POR LA MUESTRA.....	402
TABLA 71: ANOVA DE PERFILES ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS (P.E.YP.) PARA LAS DIMENSIONES ÉTICA DEONTOLÓGICA, ÉTICA HEDONISTA, REDUCCIÓN RESPECTO DEL FACTOR TRADICIONAL (P.V.) EN LA MUESTRA.....	403
TABLA 72: ANOVA DE PERFILES ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS (P.E.YP.) PARA LA DIMENSIÓN ÉTICA PRAGMÁTICA RESPECTO DEL FACTOR PROGRESISTA (P.V.) EN LA MUESTRA.	403
TABLA 73: ANOVA DE PERFILES ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS (P.E.YP.) PARA LAS DIMENSIONES ÉTICA DEONTOLÓGICA, ÉTICA PRAGMÁTICA Y ÉTICA HEDONISTA RESPECTO DEL FACTOR TRASGRESOR (P.V.) EN LA MUESTRA.	404
TABLA 74: ANOVA DE PERFILES ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS (P.E.YP.) PARA LAS DIMENSIONES ÉTICA DEONTOLÓGICA Y ÉTICA HEDONISTA RESPECTO DEL FACTOR PULSIÓN (P.V.) EN LA MUESTRA.	404
TABLA 75: ANOVA DE PERFILES ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS (P.E.YP.) PARA LAS DIMENSIONES ÉTICA DEONTOLÓGICA Y ÉTICA PRAGMÁTICA RESPECTO DEL FACTOR INSOLIDARIO (P.V.) EN LA MUESTRA.....	405
TABLA 76: ANOVA DE PERFILES ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS (P.E.YP.) PARA LAS DIMENSIONES ÉTICA COGNOSCITIVA Y SIGNIFICACIÓN RESPECTO DEL FACTOR ÉTICA DEONTOLÓGICA (P.E.YP.) EN LA MUESTRA.	405
TABLA 77: ANOVA DE PERFILES ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS (P.E.YP.) PARA LAS DIMENSIONES ÉTICA DEONTOLÓGICA Y SIGNIFICACIÓN RESPECTO DEL FACTOR ÉTICA COGNOSCITIVA (P.E.YP.) EN LA MUESTRA.....	406
TABLA 78: ANOVA DE PERFILES ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS (P.E.YP.) PARA LAS DIMENSIONES ÉTICA COGNOSCITIVA Y ÉTICA HEDONISTA RESPECTO DEL FACTOR ÉTICA COGNOSCITIVA (P.E.YP.) EN LA MUESTRA.	406
TABLA 79: ANOVA DE PERFILES ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS (P.E.YP.) PARA LAS DIMENSIONES ÉTICA DEONTOLÓGICA Y ÉTICA COGNOSCITIVA RESPECTO DEL FACTOR APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (P.E.YP.) EN LA MUESTRA.	407
TABLA 80: ANOVA DE PERFILES ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS (P.E.YP.) PARA LAS DIMENSIONES ÉTICA COGNOSCITIVA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO RESPECTO DEL FACTOR APRENDIZAJE REDUCCIONISTA (P.E.YP.) EN LA MUESTRA.	407
TABLA 81: ANOVA DE PERFILES ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS (P.E.YP.) PARA LA DIMENSIÓN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO RESPECTO DEL FACTOR APERTURA AL CAMBIO (P.Ps.) EN LA MUESTRA.	408
TABLA 82: ANOVA DE PERFILES ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS (P.E.YP.) PARA LAS DIMENSIONES ÉTICA DEONTOLÓGICA Y APRENDIZAJE REDUCCIONISTA RESPECTO DEL FACTOR CONSERVACIÓN (P.Ps.) EN LA MUESTRA.	408
TABLA 83: ANOVA DE PERFILES ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS (P.E.YP.) PARA LAS DIMENSIONES ÉTICA PRAGMÁTICA Y APRENDIZAJE REDUCCIONISTA RESPECTO DEL FACTOR AUTOPROMOCIÓN (P.Ps.) EN LA MUESTRA.....	409
TABLA 84: ANOVA DE PERFILES ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS (P.E.YP.) PARA LAS DIMENSIONES ÉTICA DEONTOLÓGICA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO RESPECTO DEL FACTOR AUTOTRASCENDENCIA (P.Ps.) EN LA MUESTRA.	409
TABLA 85: CORRELACIÓN ENTRE LOS FACTORES QUE CONFORMAN EL EJE PERFIL ÉTICO Y PEDAGÓGICO (P.E.YP.) CON LOS FACTORES QUE CONFORMAN AL EJE PERFILES ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS (P.E.YP.) ANÁLISIS DEL CUADRANTE D	410
TABLA 86: CORRELACIÓN ENTRE LOS FACTORES QUE CONFORMAN EL EJE PERFIL ÉTICO Y PEDAGÓGICO (P.E.YP.) CON LOS FACTORES QUE CONFORMAN AL EJE PERFILES PSICOSOCIALES (P.PS.) ANÁLISIS DEL CUADRANTE E	412

TABLA 87: TABLA DE CONTINGENCIA PERFIL ÉTICO DEONTOLÓGICO POR FACTOR GÉNERO.....	414
TABLA 88: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO PERFIL ÉTICO DEONTOLÓGICO POR FACTOR GÉNERO.....	414
TABLA 89: TABLA DE CONTINGENCIA PERFIL ÉTICO DEONTOLÓGICO POR TIPO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL.....	415
TABLA 90: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO PERFIL ÉTICO DEONTOLÓGICO POR TIPO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL.....	416
TABLA 91: TABLA DE CONTINGENCIA PERFIL ÉTICO HEDONISTA POR TIPO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL.....	417
TABLA 92: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO PERFIL ÉTICO HEDONISTA POR TIPO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL.....	417
TABLA 93: TABLA DE CONTINGENCIA APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO POR NIVEL SUPERIOR COMPLETO O INCOMPLETO	418
TABLA 94: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO POR NIVEL SUPERIOR COMPLETO O INCOMPLETO.....	418
TABLA 95: TABLA DE CONTINGENCIA APRENDIZAJE REDUCCIONISTA POR NIVEL SUPERIOR COMPLETO O INCOMPLETO	419
TABLA 96: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO APRENDIZAJE REDUCCIONISTA POR NIVEL SUPERIOR COMPLETO O INCOMPLETO.....	420
TABLA 97: VALORES MEDIOS DE LOS PERFILES PSICOSOCIALES (P.Ps.) SEGÚN EL (PVQ) POR TIPO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL ESTATAL/PRIVADO (V.S.) (N = 337) Y RESULTADOS DE LA PRUEBA T.....	423
TABLA 98: VALORES MEDIOS EN LAS DIMENSIONES DE LA ESCALA POR RANGO DE EDAD (V.S.) (N = 337).....	424
TABLA 99: ANOVA DE PERFILES PSICOSOCIALES (P.Ps.) SEGÚN EL (PVQ) PARA LAS DIMENSIONES APERTURA AL CAMBIO Y AUTOPROMOCIÓN RESPECTO DEL RANGO DE EDAD (V.S.) DE LA MUESTRA.	424
TABLA 100: VALORES MEDIOS EN LAS DIMENSIONES DE LA ESCALA POR ESTADO CIVIL (V.S.) (N = 337).....	425
TABLA 101: ANOVA DE PERFILES PSICOSOCIALES (P.Ps.) SEGÚN EL (PVQ) PARA LA DIMENSIÓN AUTOPROMOCIÓN RESPECTO DEL ESTADO CIVIL (V.S.) DE LA MUESTRA.	425
TABLA 102: VALORES MEDIOS EN LAS DIMENSIONES DE LA ESCALA POR CARRERAS (V.S.) (N = 337).....	426
TABLA 103: ANOVA DE PERFILES PSICOSOCIALES (P.Ps.) SEGÚN EL (PVQ) PARA LAS DIMENSIONES CONSERVACIÓN Y AUTOPROMOCIÓN RESPECTO DE LAS CARRERAS CURSADAS (V.S.) POR LA MUESTRA.....	426
TABLA 104: VALORES MEDIOS EN DIMENSIONES DE LA ESCALA POR NIVEL ACADÉMICO (V.S.) (N = 337).....	427
TABLA 105: ANOVA DE PERFILES PSICOSOCIALES (P.Ps.) SEGÚN EL (PVQ) PARA LA DIMENSIÓN AUTOTRASCENDENCIA RESPECTO DEL NIVEL ACADÉMICO (V.S.) POR LA MUESTRA.	427
TABLA 106: ANOVA DE PERFILES PSICOSOCIALES (P.Ps.) SEGÚN EL (PVQ) PARA LA DIMENSIÓN CONSERVACIÓN RESPECTO DEL FACTOR TRADICIONAL (P.V.) EN LA MUESTRA.	427
TABLA 107: ANOVA DE PERFILES PSICOSOCIALES (P.Ps.) SEGÚN EL (PVQ) PARA LAS DIMENSIONES CONSERVACIÓN Y AUTOTRASCENDENCIA RESPECTO DEL TRASGRESOR (P.V.) EN LA MUESTRA.	428
TABLA 108: ANOVA DE PERFILES PSICOSOCIALES (P.Ps.) SEGÚN EL (PVQ) PARA LAS DIMENSIONES APERTURA AL CAMBIO, CONSERVACIÓN Y AUTOTRASCENDENCIA RESPECTO DEL FACTOR PULSIÓN (P.V.) EN LA MUESTRA.	428
TABLA 109: ANOVA DE PERFILES PSICOSOCIALES (P.Ps.) SEGÚN EL (PVQ) PARA LA DIMENSIÓN AUTOTRASCENDENCIA RESPECTO DEL FACTOR INSOLIDARIO (P.V.) EN LA MUESTRA.....	429

TABLA 110: ANOVA DE PERFILES PSICOSOCIALES (P.Ps.) SEGÚN EL (PVQ) PARA LAS DIMENSIONES CONSERVACIÓN Y AUTOTRASCENDENCIA RESPECTO DEL FACTOR ÉTICA DEONTOLÓGICA (P.E.YP.) EN LA MUESTRA.....	429
TABLA 111: ANOVA DE PERFILES PSICOSOCIALES (P.Ps.) SEGÚN EL (PVQ) PARA LAS DIMENSIONES APERTURA AL CAMBIO Y AUTOTRASCENDENCIA RESPECTO DEL FACTOR ÉTICA COGNOSCITIVA (P.E.YP.) EN LA MUESTRA.....	430
TABLA 112: ANOVA DE PERFILES PSICOSOCIALES (P.Ps.) SEGÚN EL (PVQ) PARA LAS DIMENSIONES AUTOPROMOCIÓN Y AUTOTRASCENDENCIA RESPECTO DEL FACTOR ÉTICA PRAGMÁTICA (P.E.YP.) EN LA MUESTRA.....	430
TABLA 113: ANOVA DE PERFILES PSICOSOCIALES (P.Ps.) SEGÚN EL (PVQ) PARA LAS DIMENSIONES CONSERVACIÓN Y AUTOTRASCENDENCIA RESPECTO DEL FACTOR ÉTICA HEDONISTA (P.E.YP.) EN LA MUESTRA.	431
TABLA 114: ANOVA DE PERFILES PSICOSOCIALES (P.Ps.) SEGÚN EL (PVQ) PARA LA DIMENSIÓN AUTOTRASCENDENCIA RESPECTO DEL FACTOR APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (P.E.YP.) EN LA MUESTRA.	431
TABLA 115: ANOVA DE PERFILES PSICOSOCIALES (P.Ps.) SEGÚN EL (PVQ) PARA LA DIMENSIÓN AUTOPROMOCIÓN RESPECTO DEL FACTOR APRENDIZAJE REDUCCIONISTA (P.E.YP.) EN LA MUESTRA.....	432
TABLA 116: ANOVA DE PERFILES PSICOSOCIALES (P.Ps.) SEGÚN EL (PVQ) PARA LAS DIMENSIONES CONSERVACIÓN AUTOPROMOCIÓN Y AUTOTRASCENDENCIA RESPECTO DEL APERTURA AL CAMBIO (P.Ps.) EN LA MUESTRA.	432
TABLA 117: ANOVA DE PERFILES PSICOSOCIALES (P.Ps.) SEGÚN EL (PVQ) PARA LAS DIMENSIONES APERTURA AL CAMBIO, AUTOPROMOCIÓN Y AUTOTRASCENDENCIA RESPECTO DEL CONSERVACIÓN (P.Ps.) EN LA MUESTRA.	433
TABLA 118: ANOVA DE PERFILES PSICOSOCIALES (P.Ps.) SEGÚN EL (PVQ) PARA LAS DIMENSIONES APERTURA AL CAMBIO, CONSERVACIÓN Y AUTOTRASCENDENCIA RESPECTO DEL AUTOPROMOCIÓN (P.Ps.) EN LA MUESTRA.	433
TABLA 119: ANOVA DE PERFILES PSICOSOCIALES (P.Ps.) SEGÚN EL (PVQ) PARA LAS DIMENSIONES APERTURA AL CAMBIO Y CONSERVACIÓN RESPECTO DEL AUTOTRASCENDENCIA (P.Ps.) EN LA MUESTRA.....	434
TABLA 120: CORRELACIÓN ENTRE LOS FACTORES QUE CONFORMAN EL EJE PERFIL PSICOSOCIAL (P.Ps.) CON LOS FACTORES QUE CONFORMAN AL EJE PERFILES PSICOSOCIAL (P.Ps.) ANÁLISIS DEL CUADRANTE F.....	435
TABLA 121: TABLA DE CONTINGENCIA CONSERVACIÓN POR FACTOR TIPO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL	436
TABLA 122: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO CONSERVACIÓN POR FACTOR GESTIÓN INSTITUCIONAL	437
TABLA 123: HISTORIAL DE ITERACIONES (A)	445
TABLA 124: CENTROS DE LOS CONGLOMERADOS FINALES DE LAS QUINCE VARIABLES DEL ANÁLISIS.....	445
TABLA 125: CORRELACIÓN ENTRE LOS FACTORES TRADICIONAL (P.V.) Y CONSERVACIÓN (P.Ps.) DEL (PVQ)	446
TABLA 126: FRECUENCIA DE LOS PERFILES VALORATIVOS	447
TABLA 127: PERFIL VALORATIVOS POR VARIABLES DE BASE. RESUMEN DEL PROCESAMIENTO DE LOS CASOS.	449
TABLA 128: TABLA DE CONTINGENCIA PERFIL VALORATIVOS POR ESTADO CIVIL	450
TABLA 129: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO PERFIL VALORATIVOS POR ESTADO CIVIL	450
TABLA 130: MEDIDAS SIMÉTRICAS - PERFIL VALORATIVOS POR ESTADO CIVIL.....	451
TABLA 131: TABLA DE CONTINGENCIA PERFIL VALORATIVOS POR ESTADO CIVIL	452

TABLA 132: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO PERFIL VALORATIVOS POR CARRERAS.....	453
TABLA 133: TABLA DE CONTINGENCIA PERFIL VALORATIVOS POR INSTITUCIÓN.....	454
TABLA 134: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO PERFIL VALORATIVOS POR INSTITUCIÓN.....	454
TABLA 135: MEDIDAS SIMÉTRICAS - PERFIL VALORATIVOS POR INSTITUCIÓN	455
TABLA 136: TABLA DE CONTINGENCIA PERFIL VALORATIVOS POR TIPO DE GESTIÓN.....	456
TABLA 137: PRUEBAS DE CHI-CUADRADO PERFIL VALORATIVOS POR TIPO DE GESTIÓN	456
TABLA 138: FACTORES QUE INFLUYERON EN LA ELECCIÓN DE LA DOCENCIA	462
TABLA 139: NIVEL DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN RECIBIDA EN RELACIÓN CON EL NIVEL EDUCATIVO	473
TABLA 140: NIVEL DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN RECIBIDA EN RELACIÓN CON AUTOPERCEPCIONES DEL CONCEPTO SOCIAL DE LA DOCENCIA	475
TABLA 141: ASOCIACIÓN LIBRE DE PALABRAS PARA VALOR, HIJO Y ESTUDIANTE.....	490
TABLA 142: ELECCIÓN DE LA DOCENCIA POR GÉNERO Y RANGO DE EDAD (VALORES RELATIVOS)	585
TABLA 143: CATEGORIZACIÓN DEL MOTIVO DE ELECCIÓN DE LA DOCENCIA POR GÉNERO Y RANGO DE EDAD.....	587
TABLA 144: ÍTEMS DEL INSTRUMENTO “POSTURAS VALORATIVAS”.....	591
TABLA 145: NÚMEROS DE CASOS DE LOS VALORES PERDIDOS	592
TABLA 146: MEDIDA DE ADECUACIÓN MUESTRAL DE KAISER-MEYER-OLKIN Y PRUEBA DE ESFERICIDAD DE BARTLETT	593
TABLA 147: MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS ^A	593
TABLA 148: CONFIABILIDAD A TRAVÉS DEL ÍNDICE ALPHA DE CRONBACH.....	595
TABLA 149: CÁLCULO DE HOMOGENEIDAD PARA TRADICIONAL	596
TABLA 150: CORRELACIÓN DE ÍTEMS PARA EL FACTOR TRADICIONAL	597
TABLA 151: CÁLCULO DE HOMOGENEIDAD PARA PROGRESISTA	597
TABLA 152: CORRELACIÓN DE ÍTEMS PARA EL FACTOR PROGRESISTA	598
TABLA 153: ÍNDICES DE DISCRIMINACIÓN DE LOS ÍTEMS QUE CONFORMAN EL FACTOR TRADICIONAL	599
TABLA 154: ÍNDICES DE DISCRIMINACIÓN DE LOS ÍTEMS QUE CONFORMAN EL FACTOR PROGRESISTA.....	599
TABLA 155: VALORES DESCRIPTIVOS DE LOS DOS FACTORES DEL INSTRUMENTO “POSTURAS VALORATIVAS”	600
TABLA 156: PERCENTILES POR CADA FACTOR DE ANÁLISIS	603
TABLA 157: FRECUENCIA ABSOLUTA Y PORCENTAJE POR DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	604
TABLA 158: ÍTEMS QUE CONFORMAN EL INSTRUMENTO “POSTURAS VALORATIVAS RELACIONADAS CON LOS VALORES LIBERALES Y SOCIALES”	607
TABLA 159: NÚMEROS DE CASOS DE LOS VALORES PERDIDOS	607
TABLA 160: MEDIDA DE ADECUACIÓN MUESTRAL DE KAISER-MEYER-OLKIN Y PRUEBA DE ESFERICIDAD DE BARTLETT	613
TABLA 161: MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS ^A	613
TABLA 162: CONFIABILIDAD A TRAVÉS DEL ÍNDICE ALPHA DE CRONBACH.....	616
TABLA 163: CÁLCULO DE HOMOGENEIDAD PARA TRADICIÓN	616
TABLA 164: CORRELACIÓN DE ÍTEMS PARA EL FACTOR TRADICIÓN	617

TABLA 165: CÁLCULO DE HOMOGENEIDAD PARA IGUALDAD	618
TABLA 166: CORRELACIÓN DE ÍTEMS PARA EL FACTOR IGUALDAD	618
TABLA 167: ÍNDICES DE DISCRIMINACIÓN DE LOS ÍTEMS QUE CONFORMAN EL FACTOR TRADICIÓN	619
TABLA 168: ÍNDICES DE DISCRIMINACIÓN DE LOS ÍTEMS QUE CONFORMAN EL FACTOR IGUALDAD	620
TABLA 169: ÍTEMS DEL INSTRUMENTO “POSTURAS VALORATIVAS”	622
TABLA 170: NÚMEROS DE CASOS DE LOS VALORES PERDIDOS	622
TABLA 171: MEDIDA DE ADECUACIÓN MUESTRAL DE KAISER-MEYER-OLKIN Y PRUEBA DE ESFERICIDAD DE BARTLETT	623
TABLA 172: MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS ^A	624
TABLA 173: CONFIABILIDAD A TRAVÉS DEL ÍNDICE ALPHA DE CRONBACH.....	627
TABLA 174: CÁLCULO DE HOMOGENEIDAD PARA TRASGRESOR.....	627
TABLA 175: CORRELACIÓN DE ÍTEMS PARA EL FACTOR TRASGRESOR.....	628
TABLA 176: CÁLCULO DE HOMOGENEIDAD PARA PULSIONES	628
TABLA 177: CORRELACIÓN DE ÍTEMS PARA EL FACTOR PULSIÓN	629
TABLA 178: CÁLCULO DE HOMOGENEIDAD PARA INSOLIDARIO	630
TABLA 179: CORRELACIÓN DE ÍTEMS PARA EL FACTOR INSOLIDARIO	630
TABLA 180: ÍNDICES DE DISCRIMINACIÓN DE LOS ÍTEMS QUE CONFORMAN EL FACTOR TRASGRESOR	631
TABLA 181: ÍNDICES DE DISCRIMINACIÓN DE LOS ÍTEMS QUE CONFORMAN EL FACTOR PULSIONES	632
TABLA 182: ÍNDICES DE DISCRIMINACIÓN DE LOS ÍTEMS QUE CONFORMAN EL FACTOR INSOLIDARIO.....	633
TABLA 183: VALORES DESCRIPTIVOS DE LOS DOS FACTORES DEL INSTRUMENTO “TEST VALORATIVO DEL COMPORTAMIENTO”	633
TABLA 184: PERCENTILES POR CADA FACTOR DE ANÁLISIS	636
TABLA 185: FRECUENCIA ABSOLUTA Y PORCENTAJE POR DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	638
TABLA 186: ÍTEMS QUE CONFORMAN EL INSTRUMENTO “PERFILES ÉTICOS”	646
TABLA 187: NÚMEROS DE CASOS DE LOS VALORES PERDIDOS	647
TABLA 188: MEDIDA DE ADECUACIÓN MUESTRAL DE KAISER-MEYER-OLKIN Y PRUEBA DE ESFERICIDAD DE BARTLETT	648
TABLA 189: MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS ^A	648
TABLA 190: AGRUPAMIENTO FACTOR 1.....	651
TABLA 191: AGRUPAMIENTO FACTOR 2.....	652
TABLA 192: AGRUPAMIENTO FACTOR 3.....	652
TABLA 193: AGRUPAMIENTO FACTOR 4.....	653
TABLA 194: CONFIABILIDAD A TRAVÉS DEL ÍNDICE ALPHA DE CRONBACH.....	654
TABLA 195: CÁLCULO DE HOMOGENEIDAD PARA DEONTOLÓGICO.....	655
TABLA 196: CORRELACIÓN DE ÍTEMS PARA EL FACTOR DEONTOLÓGICO.....	655
TABLA 197: CÁLCULO DE HOMOGENEIDAD PARA COGNOSCITIVO.....	656
TABLA 198: CORRELACIÓN DE ÍTEMS PARA EL FACTOR COGNOSCITIVO.....	657

TABLA 199: CÁLCULO DE HOMOGENEIDAD PARA PRAGMATISMO.....	657
TABLA 200: CORRELACIÓN DE ÍTEMS PARA EL FACTOR PRAGMATISMO.....	658
TABLA 201: CÁLCULO DE HOMOGENEIDAD PARA HEDONISMO	659
TABLA 202: CORRELACIÓN DE ÍTEMS PARA EL FACTOR HEDONISMO	659
TABLA 203: ÍNDICES DE DISCRIMINACIÓN DE LOS ÍTEMS QUE CONFORMAN EL FACTOR DEONTOLÓGICO	660
TABLA 204: ÍNDICES DE DISCRIMINACIÓN DE LOS ÍTEMS QUE CONFORMAN EL FACTOR COGNOSCITIVO	661
TABLA 205: ÍNDICES DE DISCRIMINACIÓN DE LOS ÍTEMS QUE CONFORMAN EL FACTOR PRAGMATISMO	662
TABLA 206: ÍNDICES DE DISCRIMINACIÓN DE LOS ÍTEMS QUE CONFORMAN EL FACTOR HEDONISMO.....	663
TABLA 207: VALORES DESCRIPTIVOS DE LOS DOS FACTORES DEL INSTRUMENTO “TEST DE PERFILES ÉTICOS”	663
TABLA 208: PERCENTILES POR CADA FACTOR DE ANÁLISIS	667
TABLA 209: FRECUENCIA ABSOLUTA Y PORCENTAJE POR DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	669
TABLA 210: ÍTEMS DEL INSTRUMENTO “PERFILES PEDAGÓGICOS”	673
TABLA 211: NÚMEROS DE CASOS DE LOS VALORES PERDIDOS	674
TABLA 212: MEDIDA DE ADECUACIÓN MUESTRAL DE KAISER-MEYER-OLKIN Y PRUEBA DE ESFERICIDAD DE BARTLETT	675
TABLA 213: MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS ^A	675
TABLA 214: CONFIABILIDAD A TRAVÉS DEL ÍNDICE ALPHA DE CRONBACH.....	677
TABLA 215: CÁLCULO DE HOMOGENEIDAD PARA SIGNIFICACIÓN.....	678
TABLA 216: CORRELACIÓN DE ÍTEMS PARA EL FACTOR SIGNIFICACIÓN	679
TABLA 217: CÁLCULO DE HOMOGENEIDAD PARA REDUCCIÓN	679
TABLA 218: CORRELACIÓN DE ÍTEMS PARA EL FACTOR REDUCCIÓN	680
TABLA 219: ÍNDICES DE DISCRIMINACIÓN DE LOS ÍTEMS QUE CONFORMAN EL FACTOR SIGNIFICACIÓN	681
TABLA 220: ÍNDICES DE DISCRIMINACIÓN DE LOS ÍTEMS QUE CONFORMAN EL FACTOR REDUCCIÓN	681
TABLA 221: VALORES DESCRIPTIVOS DE LOS DOS FACTORES DEL INSTRUMENTO “PERFILES PEDAGÓGICOS”	682
TABLA 222: PERCENTILES POR CADA FACTOR DE ANÁLISIS	684
TABLA 223: FRECUENCIA ABSOLUTA Y PORCENTAJE POR DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	686
TABLA 224: ÍTEMS DEL INSTRUMENTO PVQ.....	689
TABLA 225: NÚMEROS DE CASOS DE LOS VALORES PERDIDOS	690
TABLA 226: MEDIDA DE ADECUACIÓN MUESTRAL DE KAISER-MEYER-OLKIN Y PRUEBA DE ESFERICIDAD DE BARTLETT	692
TABLA 227: MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS ^A	693
TABLA 228: CONFIABILIDAD A TRAVÉS DEL ÍNDICE ALPHA DE CRONBACH.....	698
TABLA 229: CONFIABILIDAD A TRAVÉS DEL ÍNDICE ALPHA DE CRONBACH.....	699
TABLA 230: CÁLCULO DE HOMOGENEIDAD PARA TRADICIÓN	700
TABLA 231: CORRELACIÓN DE ÍTEMS PARA EL FACTOR TRADICIÓN	701
TABLA 232: CÁLCULO DE HOMOGENEIDAD PARA ESTIMULACIÓN	701
TABLA 233: CORRELACIÓN DE ÍTEMS PARA EL FACTOR ESTIMULACIÓN	702

TABLA 234: ÍNDICES DE DISCRIMINACIÓN DE LOS ÍTEMS QUE CONFORMAN EL FACTOR TRADICIÓN	703
TABLA 235: VALORES DESCRIPTIVOS DE LAS DIMENSIONES DEL INSTRUMENTO “PVQ”	703
TABLA 236: PERCENTILES POR CADA FACTOR DE ANÁLISIS	709
TABLA 237: FRECUENCIA ABSOLUTA Y PORCENTAJE POR DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	711

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR GÉNERO	335
GRÁFICO 2: DISTRIBUCIÓN DE GÉNERO POR RANGO DE EDAD.....	336
GRÁFICO 3: ESTADO CIVIL	337
GRÁFICO 4: MUESTRA DISTRIBUIDA EN GÉNERO POR RANGO DE EDADES	338
GRÁFICO 5: ESTADO CIVIL POR GÉNERO	338
GRÁFICO 6: CANTIDAD DE HIJOS EN RELACIÓN DE LA MUESTRA	340
GRÁFICO 7: NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO	341
GRÁFICO 8: DISTRIBUCIÓN POR CARRERAS Y POR INSTITUCIÓN.....	343
GRÁFICO 9: NIVEL OCUPACIONAL POR GÉNERO Y RANGO DE EDAD	344
GRÁFICO 10: DISTRIBUCIÓN DE LAS RESPUESTAS POR CATEGORÍA	349
GRÁFICO 11: DISTRIBUCIÓN DE MEDIAS.....	352
GRÁFICO 12: DISTRIBUCIÓN DE LAS RESPUESTAS POR CATEGORÍA	352
GRÁFICO 13: DISTRIBUCIÓN DE LAS MEDIAS.....	357
GRÁFICO 14: DISTRIBUCIÓN DE LAS RESPUESTAS POR CATEGORÍA	358
GRÁFICO 15: DISTRIBUCIÓN DE LAS MEDIAS POR DIMENSIÓN	368
GRÁFICO 16: DISTRIBUCIÓN DE LAS RESPUESTAS POR CATEGORÍA	369
GRÁFICO 17: NIVELES DE PULSIÓN EN RELACIÓN CON EL FACTOR GÉNERO	391
GRÁFICO 18: NIVELES DE PULSIÓN EN RELACIÓN CON EL TIPO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL	392
GRÁFICO 19: NIVELES DE TRASGRESIÓN EN RELACIÓN CON EL ROL DOCENTE/ESTUDIANTE	394
GRÁFICO 20: NIVELES DE TRADICIONAL EN RELACIÓN CON EL TIPO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL	395
GRÁFICO 21: NIVELES DE PERFIL ÉTICO DEONTOLÓGICO EN RELACIÓN CON EL FACTOR GÉNERO.....	415
GRÁFICO 22: NIVELES DE PERFIL ÉTICO DEONTOLÓGICO EN RELACIÓN CON EL TIPO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL..	416
GRÁFICO 23: NIVELES DE PERFIL ÉTICO HEDONISTA EN RELACIÓN CON EL TIPO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL.....	417

GRÁFICO 24: NIVELES APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO POR NIVEL SUPERIOR COMPLETO O INCOMPLETO	419
GRÁFICO 25: NIVELES APRENDIZAJE REDUCCIONISTA POR NIVEL SUPERIOR COMPLETO O INCOMPLETO	420
GRÁFICO 26: NIVELES DE CONSERVACIÓN EN RELACIÓN CON EL FACTOR GESTIÓN INSTITUCIONAL	437
GRÁFICO 27: CENTROS DE LOS CONGLOMERADOS EN LA MUESTRA TOTAL.....	447
GRÁFICO 28: DISTRIBUCIÓN DE PERFILES VALORATIVOS	448
GRÁFICO 29: PORCENTAJE DE PARTICIPANTES EN CADA CONGLOMERADO (PERFIL VALORATIVO) POR ESTADO CIVIL	451
GRÁFICO 30: PORCENTAJE DE PARTICIPANTES EN CADA CONGLOMERADO (PERFIL VALORATIVO) POR CARRERA ...	453
GRÁFICO 31: PORCENTAJE DE PARTICIPANTES EN CADA CONGLOMERADO (PERFIL VALORATIVO) POR INSTITUCIÓN	455
GRÁFICO 32: PORCENTAJE DE PARTICIPANTES EN CADA CONGLOMERADO (PERFIL VALORATIVO) POR TIPO DE GESTIÓN	457
GRÁFICO 33: FACTORES QUE INFLUYERON EN LA ELECCIÓN DE LA DOCENCIA.....	463
GRÁFICO 34: MOTIVACIONES QUE INFLUYERON EN LA ELECCIÓN DE LA DOCENCIA	464
GRÁFICO 35: AUTOPERCEPCIONES SOBRE EL CONCEPTO SOCIAL DE DOCENCIA	465
GRÁFICO 36: CATEGORIZACIÓN SOBRE EL CONCEPTO SOCIAL DE DOCENCIA	466
GRÁFICO 37: NIVEL DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN RECIBIDA.....	473
GRÁFICO 38: NIVEL DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN RECIBIDA RESPECTO DEL NIVEL ACADÉMICO ALCANZADO	474
GRÁFICO 39: NIVEL DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN RECIBIDA EN RELACIÓN CON AUTOPERCEPCIONES DEL CONCEPTO SOCIAL DE LA DOCENCIA	475
GRÁFICO 40: ANÁLISIS DE LA AUTOPERCEPCIÓN SOCIAL.....	477
GRÁFICO 41: ANÁLISIS DE LA AUTOPERCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN ACTUAL	479
GRÁFICO 42: ANÁLISIS DE POSTURAS VALORATIVAS RELACIONADAS CON LOS VALORES LIBERALES Y SOCIALES.....	481
GRÁFICO 43: FUENTES GENERADORAS DE VALORES SOCIALES	484
GRÁFICO 44: FUENTES GENERADORAS DE VALORES SOCIALES POR ESTADO CIVIL.....	485
GRÁFICO 45: FUENTES GENERADORAS DE VALORES SOCIALES POR RANGOS DE EDAD	485
GRÁFICO 46: FUENTES GENERADORAS DE ANTIVALORES SOCIALES	486
GRÁFICO 47: FUENTES GENERADORAS DE VALORES FRENTE A LAS FUENTES GENERADORAS DE ANTIVALORES SOCIALES	487
GRÁFICO 48: FUENTES GENERADORAS DE ANTIVALORES SOCIALES POR ESTADO CIVIL.....	488
GRÁFICO 49: FUENTES GENERADORAS DE ANTIVALORES SOCIALES POR RANGO DE EDAD	489
GRÁFICO 50: RESULTADO PARA LA ASOCIACIÓN LIBRE DE PALABRAS PARA VALOR, HIJO Y ESTUDIANTE	491
GRÁFICO 51: MOTIVO DE ELECCIÓN DE LA DOCENCIA POR GÉNERO	586
GRÁFICO 52: MOTIVO DE ELECCIÓN DE LA DOCENCIA POR RANGO DE EDAD.	586
GRÁFICO 53: CATEGORIZACIÓN DEL MOTIVO DE ELECCIÓN DE LA DOCENCIA POR GÉNERO Y RANGO DE EDAD	588
GRÁFICO 54: SEDIMENTACIÓN DEL CONJUNTO DE ÍTEMS DEL INSTRUMENTO	594

GRÁFICO 55: DISTRIBUCIÓN DE LAS MEDIAS POR FACTOR.....	601
GRÁFICO 56: DISTRIBUCIÓN DE CARGA PARA EL FACTOR CONSERVADORES.....	601
GRÁFICO 57: DISTRIBUCIÓN DE CARGA PARA EL FACTOR TRASGRESORES	602
GRÁFICO 58: DIAGRAMA DE CAJA DE LAS DOS DIMENSIONES DE ANÁLISIS	603
GRÁFICO 59: DISTRIBUCIÓN DE LAS RESPUESTAS POR CATEGORÍA	605
GRÁFICO 60: TENDENCIA DE DISTRIBUCIÓN DE DATOS PARA AMBOS FACTORES	605
GRÁFICO 61: RECUENTO DE FRECUENCIAS POR ÍTEMS	608
GRÁFICO 62: ANÁLISIS ÍTEM 1	609
GRÁFICO 63: ANÁLISIS ÍTEM 2	609
GRÁFICO 64: ANÁLISIS ÍTEM 3	610
GRÁFICO 65: ANÁLISIS ÍTEM 4	610
GRÁFICO 66: ANÁLISIS ÍTEM 5	610
GRÁFICO 67: ANÁLISIS ÍTEM 6	611
GRÁFICO 68: ANÁLISIS ÍTEM 7	611
GRÁFICO 69: ANÁLISIS ÍTEM 8	612
GRÁFICO 70: ANÁLISIS ÍTEM 9	612
GRÁFICO 71: ANÁLISIS ÍTEM 10	612
GRÁFICO 72: SEDIMENTACIÓN DEL CONJUNTO DE ÍTEMS DEL INSTRUMENTO	614
GRÁFICO 73: FRECUENCIAS ÍTEM 9	615
GRÁFICO 74: SEDIMENTACIÓN DEL CONJUNTO DE ÍTEMS DEL INSTRUMENTO	624
GRÁFICO 75: DISTRIBUCIÓN DE LAS MEDIAS POR FACTOR.....	634
GRÁFICO 76: DISTRIBUCIÓN DE CARGA PARA EL FACTOR TRASGRESOR	634
GRÁFICO 77: DISTRIBUCIÓN DE CARGA PARA EL FACTOR PULSIÓN	635
GRÁFICO 78: DISTRIBUCIÓN DE CARGA PARA EL FACTOR INSOLIDARIO.....	636
GRÁFICO 79: DIAGRAMA DE CAJA DE LAS DOS DIMENSIONES DE ANÁLISIS	637
GRÁFICO 80: DISTRIBUCIÓN DE LAS RESPUESTAS POR CATEGORÍA	638
GRÁFICO 81: TENDENCIA DE DISTRIBUCIÓN DE DATOS PARA AMBOS FACTORES	639
GRÁFICO 82: SEDIMENTACIÓN DEL CONJUNTO DE ÍTEMS DEL INSTRUMENTO	650
GRÁFICO 83: DISTRIBUCIÓN DE LAS MEDIAS POR FACTOR.....	664
GRÁFICO 84: DISTRIBUCIÓN DE CARGA PARA EL FACTOR DEONTOLÓGICO	665
GRÁFICO 85: DISTRIBUCIÓN DE CARGA PARA EL FACTOR COGNOSCITIVO	665
GRÁFICO 86: DISTRIBUCIÓN DE CARGA PARA EL FACTOR PRAGMÁTICO	666
GRÁFICO 87: DISTRIBUCIÓN DE CARGA PARA EL FACTOR PRAGMÁTICO	667
GRÁFICO 88: DIAGRAMA DE CAJA DE LAS DOS DIMENSIONES DE ANÁLISIS	668
GRÁFICO 89: DISTRIBUCIÓN DE LAS RESPUESTAS POR CATEGORÍA	669
GRÁFICO 90: TENDENCIA DE DISTRIBUCIÓN DE DATOS PARA AMBOS FACTORES	670
GRÁFICO 91: SEDIMENTACIÓN INSTRUMENTO VALORES SOCIALES LIBERALES Y CONSERVADORES	676

GRÁFICO 92: DISTRIBUCIÓN DE LAS MEDIAS POR FACTOR	682
GRÁFICO 93: DISTRIBUCIÓN DE CARGA PARA EL FACTOR SIGNIFICACIÓN	683
GRÁFICO 94: DISTRIBUCIÓN DE CARGA PARA EL FACTOR REDUCCIÓN.....	684
GRÁFICO 95: DIAGRAMA DE CAJA DE LAS DOS DIMENSIONES DE ANÁLISIS.....	685
GRÁFICO 96: DISTRIBUCIÓN DE LAS RESPUESTAS POR CATEGORÍA	686
GRÁFICO 97: TENDENCIA DE DISTRIBUCIÓN DE DATOS PARA AMBOS FACTORES	687
GRÁFICO 98: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR FACTOR	687
GRÁFICO 99: SEDIMENTACIÓN INSTRUMENTO VALORES SOCIALES LIBERALES Y CONSERVADORES.....	694
GRÁFICO 100: DISTRIBUCIÓN DE LAS MEDIAS POR DIMENSIÓN	704
GRÁFICO 101: DISTRIBUCIÓN DE CARGA PARA LA DIMENSIÓN APERTURA AL CAMBIO.....	705
GRÁFICO 102: DISTRIBUCIÓN DE CARGA PARA LA DIMENSIÓN CONSERVACIÓN	706
GRÁFICO 103: DISTRIBUCIÓN DE CARGA PARA LA DIMENSIÓN AUTOPROMOCIÓN	707
GRÁFICO 104: DISTRIBUCIÓN DE CARGA PARA LA DIMENSIÓN AUTOTRASCENDENCIA	708
GRÁFICO 105: DIAGRAMA DE CAJA DE LAS DOS DIMENSIONES DE ANÁLISIS.....	709
GRÁFICO 106: DISTRIBUCIÓN DE LAS RESPUESTAS POR CATEGORÍA	712
GRÁFICO 107: TENDENCIA DE DISTRIBUCIÓN DE DATOS PARA AMBOS FACTORES	712

Índice de Figuras

FIGURA 1: ONTOLOGÍA Y AXIOLOGÍA.	58
FIGURA 2: COMPARACIÓN DE TEORÍAS.....	60
FIGURA 3: PUNTOS IMPORTANTES DE LAS TEORÍAS SUBJETIVISTAS Y OBJETIVISTAS	64
FIGURA 4: CATEGORIZACIÓN DE LOS VALORES POR ORTEGA Y GASSET	89
FIGURA 5: CATEGORIZACIÓN DE MARÍN IBÁÑEZ	90
FIGURA 6: CATEGORIZACIÓN DE MARÍN IBÁÑEZ	94
FIGURA 7: JERARQUÍA DE VALORES PROPUESTA POR MAX SCHELER.....	101
FIGURA 8: DIMENSIONES CULTURALES EN HOFSTEDE	129
FIGURA 9: PIRÁMIDE DE LAS NECESIDADES DE A. MASLOW	134
FIGURA 10: CONSECUENCIAS ECONÓMICAS A LARGO PLAZO GENERADAS POR EL AUGE DE LA ÉTICA PROTESTANTE	137
FIGURA 11: LAS CUATRO FASES DE LA CONSCIENCIA.....	139
FIGURA 12: MAPA DE VALORES REFLEJADO EN LA LÍNEA DE LA CONSCIENCIA	140
FIGURA 13: VALORES DE LA FASE I	141
FIGURA 14: VALORES DE LA FASE II	142
FIGURA 15: VALORES DE LA FASE III	144
FIGURA 16: VALORES DE LA FASE IV	146
FIGURA 17: TAXONOMÍA DE LOS VALORES SEGÚN ROKEACH.....	150
FIGURA 18: RELACIONES ESTRUCTURALES ENTRE LOS DIEZ TIPOS MOTIVACIONALES DE VALORES.....	167
FIGURA 19: RELACIONES ESTRUCTURALES ENTRE AUTODIRECCIÓN Y ESTIMULACIÓN VS. CONFORMIDAD, TRADICIÓN Y SEGURIDAD	168
FIGURA 20: RELACIONES ESTRUCTURALES ENTRE UNIVERSALISMO Y BENEVOLENCIA VS. LOGRO Y PODER	169
FIGURA 21: RELACIONES ESTRUCTURALES ENTRE HEDONISMO VS. CONFORMIDAD,	169

FIGURA 22: RELACIONES ESTRUCTURALES ENTRE ESPIRITUALIDAD VS. HEDONISMO, LOGRO Y PODER. ELABORACIÓN PROPIA.....	170
FIGURA 23: LOS 45 VALORES TRANSCULTURALES ARROJADOS POR EL SSA BASADO EN LOS 56 VALORES DEL SVS .	174
FIGURA 24: CONSERVACIÓN VS. AUTONOMÍA (INTELLECTUAL Y AFECTIVA)	175
FIGURA 25: JERARQUÍA VS. COMPROMISO IGUALITARIO.....	176
FIGURA 26: COMPETENCIA VS. ARMONÍA.....	176
FIGURA 27: COMPATIBILIDADES ENTRE LAS ESTRUCTURAS DE VALORES CULTURALES.....	178
FIGURA 28: INCIDENCIA DE LOS VALORES DEL PROFESOR.....	247

ANEXO



